

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**CONTEXTOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
- CONTRIBUTOS PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR -**

Rosalina Maria Cordeiro Marchão Mendes Correia

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento - , pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Bairrão.



ERRATA

Página	Linha	Onde se lê	Leia-se
18	3	(1992;p.92)	(1992;p.52)
18	25	uma	um
24	11	microssistema	mesossistema
24	16	microssistema	mesossistema
24	18	microssistema	mesossistema
40	2	em Infância	de Infância
79	13	norma	mesma
94	6	dos 25	das 25
100	2	influenciar	influenciar
106	14	sala	pela sala
126	1	Escola	Escala
162	18	anos	áreas
165	10	(sala I-V)	(sala Q-J)
168	12	igualdade	qualidade
173	13	quer	que

Por erro de impressão, falta o seguinte trecho no final da pág. 51:

... de Infância) de Portalegre e perceber qual a sua influência no desenvolvimento das crianças que os frequentam.

Ao meu filho David.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Professora Doutora Teresa Ambrósio que enquanto criadora e responsável pelo Curso de Mestrado, tornou possível a realização desta dissertação.

Depois ao meu Orientador, Professor Doutor Joaquim Bairrão, por todos os seus esclarecimentos e valiosas sugestões, pelo apoio e pela disponibilidade desde sempre manifestada.

Ao Dr. Garcia de Abreu e ao Dr. Vitor Teodoro, pelo apoio prestado na análise estatística dos dados e também pela permanente disponibilidade.

A todas as Educadoras que, em Portalegre e Elvas permitiram a realização do estudo empírico, pela sua boa vontade e colaboração.

A todas as crianças que com o seu entusiasmo e alegria participaram neste estudo.

À Maria José que processou o texto desta dissertação.

A todos os colegas e amigos que, em momentos difíceis, contribuíram com a sua ajuda e o seu incentivo.

Ao meu marido, pela sua ajuda na revisão do texto desta dissertação e também por todo o apoio e incentivo.

Ao meu filho, pelas ausências forçadas e sobretudo pela alegria e sorriso que sempre se mantiveram na sua face de criança.

Aos meus pais, pela sua dedicação e esforço dispendido; também pelo seu contributo na constante alegria do meu filho, para o qual o empenho e forte dedicação da sua ama Fernanda Paula foram de grande significado.

RESUMO

Ao nível do desenvolvimento global da criança múltiplas questões pertinentes poderão ser identificadas e uma das quais, será, sem dúvida, o papel da Educação Pré-Escolar.

Esta é implementada em contextos específicos com características próprias e nos quais a qualidade de ambiente proporcionado às crianças desempenhará um papel importante no seu desenvolvimento.

No presente estudo tenta-se determinar o contributo da qualidade de ambiente, em contextos formais de Educação, para o desenvolvimento de capacidades pró-sociais, de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras nas crianças que frequentam esses contextos.

A amostra do estudo consiste em 129 crianças com idades compreendidas entre os 4A, 11M e os 5A, 11M, distribuídas por 10 salas de 7 Jardins de Infância da cidade de Portalegre. Foram controladas as variáveis sexo, idade e nível intelectual. A variável nível socio-económico foi avaliada mas não se verificou o seu controlo.

O desenvolvimento das capacidades das crianças foi avaliado por dois instrumentos: o Bury Infant Check (Pearson e Quinn, 1986), um teste compósito que avalia várias áreas do funcionamento das crianças e a Escala de Competência Social (Kohn e Rosman, 1972).

Para a avaliação da qualidade de ambiente em cada sala utilizámos a Escala de Avaliação de Ambiente em Educação Infantil (ECERS), (Harms e Clifford, 1980).

Os resultados revelaram que contextos com alta qualidade de ambiente afectam positivamente e de forma significativa as capacidades de linguagem e numéricas das crianças que os frequentam. Os factores dos contextos que mais parecem contribuir para o desenvolvimento destas capacidades são as interações aí estabelecidas e as actividades de raciocínio e linguagem.

As capacidades de competência social também parecem ser afectadas positivamente pela qualidade de ambiente, não se podendo contudo afirmar tal facto, porquanto os resultados revelaram que esta capacidade também é afectada pelo nível socio-económico.

As capacidades de memória e perceptivo-motoras não parecem sofrer o impacto da qualidade do ambiente.

RESUMÉ

Au niveau du développement global de l'enfant de multiples questions pertinentes pourront être identifiées une desquelles sera, sans doute, le rôle de l'Éducation pré-scolaire. Celle-ci a lieu dans des contextes spécifiques avec des caractéristiques propres et dans lesquelles la qualité de l'ambient proportionné aux enfants jouera un rôle important dans leur développement.

Dans notre étude nous avons essayé de déterminer la contribution de la qualité de l'ambient, en contextes précis d'éducation, pour le développement des capacités pro-sociales, de langage, numériques, de mémoire et perceptives-motrices chez les enfants qui fréquentent ces contextes.

L' échantillon de l'étude consiste en 129 enfants avec des âges entre les 4 ans, 11 mois, et 5 ans, 11 mois, distribués par 10 salles de 7 écoles maternelles de la ville de Portalegre. On a contrôlé les variables sexe, âge et le niveau intellectuel. La variable socio-économique a été évaluée, mais on n'a pas vérifié son contrôle.

Le développement des capacités des enfants a été évalué par deux instruments: le Bury Infant Check (Pearson et Quinn, 1986), un test composite qui évalue plusieurs domaines du fonctionnement des enfants et la Social Competence Scale (Kohn et Rosman, 1972).

Pour l'évaluation de la qualité de l'ambient dans chaque salle on a utilisé la Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), (Harms et Clifford, 1980).

Les résultats ont révélé que des contextes avec une haute qualité d'ambient, affectent d'une manière positive et d'une façon significative les capacités de langage et numériques des enfants qui les fréquentent.

Les facteurs des contextes qui semblent plus contribuer pour le développement de ces capacités sont les interactions y établies et les activités de raisonnement et de langage.

Les capacités de compétence sociale paraissent être aussi affectées positivement par la qualité de l'ambient, mais on ne peut pas affirmer ça, parce que les résultats ont révélé que cette capacité est aussi affectée par le niveau socio-économique.

Les capacités de mémoire et perceptives-motrices ne semblent pas subir l'impact de la qualité de l'ambient.

ABSTRACT

Many questions about child developments can be identified, and one of them is, the pre-school education role. This is developed in specific context with their own characteristics in which, the quality of the environment given to children will play an important role in their development.

This study tries to find the contribution of environment quality in formal education contexts, to the development of social competence, language, number, memory and perceptual motor skills on children who attend those contexts.

The study sample consists of 129 children with ages between 4 years - 11 months old and 5 years, 11 months old, distributed by 10 classrooms from 7 Pre-schools of Portalegre.

The sex, age and intellectual level variables were controlled. The socio-economic level was also evaluated but their control was not verified.

The children skills were evaluated by two research instruments: Bury Infant Check (Pearson and Quinn, 1986) a composite text that evaluates several areas of children's functioning and a Social Competence Scale (Kohn and Rosman, 1972).

For the evaluation of environment quality in each classroom, we used the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS). (Harms, Clifford, 1980).

The results showed that the contexts with high quality in environment affects positively and meaningfully the language and numeric skills of children who attend them.

The context factors that most seem to contribute to this capacities development are the interaction which are established there and the reasonment and language activities.

The social competence also seems to be positively affected by the environment quality, but we can't be positive because results show that this capacity is also affected by the socio-economic level.

The memory and perceptive-motor capacities don't seem to be related to environment quality.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
RESUMÉ.....	V
ABSTRACT	VII
NOTA INTRODUTÓRIA.....	1
CAPÍTULO 1	
LITERATURA REVISTA	3
1 - Educação Pré-Escolar - Subsídios para uma problemática.....	4
2 - Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano.....	15
3 - Projectos em Educação Pré-Escolar em Portugal	26
baseados numa abordagem ecológica do desenvolvimento	26
4 - Qualidade de Ambiente em Educação de Infância e sua Avaliação.....	38
Síntese do Capítulo.....	48
CAPÍTULO 2	
Objectivos e Características do Estudo.....	49
Opções metodológicas	49
1 - Motivações Pessoais	49
2 - Objectivos do estudo	51
3 - Opções Metodológicas	60
Síntese do Capítulo.....	67
CAPÍTULO 3	
Procedimento de recolha de dados	69
I - Aspectos gerais	69
II - Dados relativos às crianças.....	71
1 - Objectivos.....	71
2 - Escala de competência social de Kohn e Rosman - ECS.	72
2.1. - Adaptação da Escala.....	75
2.1.1. - Estudo Piloto da Escala	75

2.1.2. - Amostra do Estudo Piloto	76
2.1.3. - Análise dos dados do Estudo Piloto e reformulações efectuadas	77
2.2. - Administração da E.C.S.	82
3 - A Bury Infant Check - BIC	83
3.1 - Adaptação da Bury Infant Check - BIC.....	86
3.1.1 - Estudo Piloto da BIC	87
3.1.2 - Análise dos dados do Estudo Piloto e reformulações efectuadas	89
3.2 - Administração da Bury Infant Check	92
4 - Teste de Vocabulário da Nova Escala Métrica de Inteligência NEMI	93
4.1 - Administração do Teste de Vocabulário.....	94
5 - Determinação do Estatuto Socio-Económico das Famílias das Crianças Observadas.....	95
6 - Amostra do Estudo	97
III - Dados Relativos aos Contextos	101
1. Objectivos.....	101
2 - A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil (ECERS)	102
2.1 Aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil	107
3 - Questionário de Contexto Pré-Escolar	109
4 - Amostra dos contextos estudados.....	110
Síntese do Capítulo	111

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS

RESULTADOS.....	112
1 - Análise e apresentação dos resultados relativos aos contextos formais de educação.....	113
1.1 - Caracterização dos Jardins de Infância e das salas estudadas	114
1.2. Resultados da avaliação da qualidade do ambiente	126
2 - Análise e apresentação dos resultados relativos às crianças.....	145
Síntese do Capítulo.....	159

CAPÍTULO 5	
INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	160
Síntese do Capítulo.....	177
 CAPÍTULO 6	
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS	178
 BIBLIOGRAFIA.....	185
 ANEXOS - Volume de Anexos	

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente trabalho insere-se na problemática da Educação Pré-Escolar e pretende contribuir para a compreensão de uma das muitas questões pertinentes que actualmente se colocam nesta área da Educação. Referimo-nos à questão de compreender até que ponto a qualidade de ambiente dos contextos formais de Educação de Infância contribui para o desenvolvimento de capacidades nas crianças que os frequentam, capacidades estas entendidas como pré-requisitos para os níveis de escolaridade posteriores.

É pois objectivo principal deste trabalho o estabelecer relações entre a qualidade de ambiente dos contextos formais de educação e o desenvolvimento de capacidades de competência social, de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras nas crianças que os frequentam.

O estudo efectuado insere-se numa perspectiva que conceptualiza o desenvolvimento da criança como resultado da interacção entre esta e as condições ambientais dos contextos onde o seu desenvolvimento tem lugar. Tal perspectiva enquadra-se no Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano.

O primeiro capítulo desta dissertação encontra-se dividido em quatro pontos nos quais procedemos a uma abordagem teórica da problemática. Primeiramente reflectimos sobre a panorâmica geral da Educação Pré-Escolar e principais questões que hoje se nos colocam nesta área. Na segunda parte abordámos o desenvolvimento da criança enquanto

contextualizado e, por tal, focamos principalmente o modelo ecológico do desenvolvimento. Seguidamente apresentamos alguns projectos em Educação Pré-Escolar desenvolvidos em Portugal e enquadrados na abordagem ecológica do desenvolvimento. Na quarta e última parte deste capítulo a nossa atenção incide na qualidade dos cuidados prestados às crianças em Educação de Infância, ou qualidade de ambiente em Educação de Infância, salientando também aspectos referentes à avaliação de tal qualidade.

O segundo capítulo explicita os objectivos e características do estudo empírico que levámos a cabo bem como as opções metodológicas que tomámos, formulam-se aqui as questões orientadoras, os objectivos e as hipóteses do presente trabalho.

No capítulo terceiro descrevemos o procedimento de recolha de dados. Procedemos à caracterização dos instrumentos utilizados e da amostra do estudo. Referimo-nos igualmente ao estudo piloto de dois dos instrumentos utilizados pela primeira vez em populações portuguesas.

No capítulo quarto apresentamos os resultados obtidos, descrevendo o procedimento seguido para a sua análise.

Relativamente ao capítulo quinto, nele apresentamos a interpretação e a discussão dos resultados obtidos face aos objectivos e às hipótese formuladas.

Finalmente, no sexto e último capítulo apresentamos as conclusões gerais do estudo formulando igualmente algumas perspectivas de investigação futura que se nos oferecem como pertinentes.

CAPÍTULO 1

LITERATURA REVISTA

A Educação Pré-Escolar representa um domínio onde várias áreas se cruzam. Assim, tanto as decisões políticas neste campo como as investigações em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação são áreas importantes, quer no carácter de intervenção social de que se reveste a Educação Pré-Escolar quer no carácter científico que deverá informar e fundamentar a implementação de um sistema eficaz de Educação Pré-Escolar.

A explicitação das áreas intervenientes na Educação Pré-Escolar e dos problemas a elas inerentes é o que tentaremos efectuar num primeiro momento deste capítulo.

Uma área específica relacionada com a Educação Pré-Escolar é a da Psicologia do Desenvolvimento, mais concretamente o desenvolvimento da criança em contextos específicos e, neste caso, contextos formais de educação. Por tal, num segundo momento tentaremos explicitar um modelo de pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento que se adeque ao estudo do desenvolvimento da criança em contextos - o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano.

Num terceiro ponto deste capítulo descreveremos alguns projectos em Educação Pré-Escolar em Portugal baseados na abordagem Ecológica do Desenvolvimento.

Sabendo-se hoje que o desenvolvimento ocorre em contextos e que estes afectam e são afectados pelas características dos indivíduos que neles operam, num quarto e último ponto abordamos as características dos contextos educacionais para crianças e numa perspectiva da sua qualidade. Deste modo é nosso objectivo explicitar alguns conceitos inerentes à qualidade de ambiente em Educação de Infância, bem como abordar a sua avaliação.

1 - Educação Pré-Escolar - Subsídios para uma problemática

Podemos afirmar que o termo Educação Pré-Escolar se refere ao período de vida da criança que decorre entre o nascimento e a entrada na "escola". Podemos, contudo, distinguir duas fases neste período: a fase dos 0 aos 3 anos e a fase dos 3 aos 6 anos, fases estas com características distintas.

Segundo Bairrão (1990), na primeira fase os cuidados de socialização ou treino, prestados à criança, tendem a ser predominantemente da responsabilidade da mãe e/ou da família próxima ou têm características predominantemente informais. Na segunda fase, dos 3 aos 6 anos, estes cuidados assumem características mais formais e estão condicionados pela

fase escolar que se aproxima. É a fase de integração no Jardim de Infância, cujo tipo de estrutura é precisamente designado para a educação e guarda da criança naquela idade.

É sobre este tipo de estruturas, Jardins de Infância, que nos debruçaremos neste trabalho, assumindo assim centrarmo-nos nas problemáticas das crianças entre os 3 e os 6 anos e consequentemente no seu desenvolvimento em tais estruturas formais de Educação.

Hoje em dia, com a crescente industrialização e com o aumento do emprego feminino, torna-se cada vez mais importante o papel da educação da criança em contextos exteriores à família, assumindo assim especial relevo o papel desempenhado pela Educação Pré-Escolar, nomeadamente pelos Jardins de Infância, onde as crianças passam muitas horas do seu dia.

Bairrão (1988) afirma que o desenvolvimento humano não é um processo abstracto mas que este ocorre em contextos determinados e determinantes. Um desses contextos, para as crianças da nossa sociedade, é o Jardim de Infância que assume actualmente uma função importante no desenvolvimento. Segundo o mesmo autor podemos afirmar que a Educação de Infância é benéfica para as crianças e que o Jardim de Infância contribui de forma inequívoca para o seu processo de socialização. Desta forma, numa publicação recente o autor afirma, **"As vantagens da Educação Pré-Escolar são, no entanto, muitas (...). Seguramente vai preparar as crianças para a Escola, não só em termos de pré-requisitos mas, sobretudo, em termos de socialização."**(Bairrão 1992 p. 42).

No mesmo sentido vão os resultados de investigações citadas por Morgado (1988). Assim, segundo a autora, uma condição de sucesso na aprendizagem é a efectiva preparação do sujeito para essa mesma aprendizagem, ou seja o nível de desenvolvimento é condição para o sucesso. Desta forma, a autora referindo-se à aplicação da teoria do desenvolvimento de Piaget à Educação Pré-escolar afirma **"mais importante para o estudo da aprendizagem foi a descoberta de que o sucesso desta dependia, em grande parte, do nível inicial de desenvolvimento da criança"** (id, p. 47).

O tema da educação Pré-Escolar está relacionado com uma multiplicidade de áreas. Estas vão desde as Ciências Humanas, da Psicologia da Educação à Psicologia do Desenvolvimento , como vimos atrás, até à área da intervenção social (Bairrão, id). No contexto da intervenção social a Educação Pré-Escolar teve um importante incremento nos anos 60, nomeadamente com o surgir de programas destinados a crianças em desvantagem socio-económica, sobretudo nos EUA. A este "movimento" deu-se o nome de **Educação Compensatória**.

"(...) a educação compensatória deve ser encarada no contexto dos programas americanos concebidos para *quebrar o ciclo de pobreza* fornecendo-se, através destes, experiências educacionais e de ensino específicas, como um *antídoto* ou um *remédio* (...) para certas deficiências do desenvolvimento precoce, causadas por várias formas de privação, nomeadamente a dita *cultural*" (SHORT, 1985, cit. por BAIRRÃO, 1992, Pág.42).

A maioria dos programas de Educação Pré-Escolar desenvolvidos nos anos 60, sobretudo nos Estados Unidos, têm tido como objectivo minorar as grandes desigualdades sociais e tentar a eliminação das mesmas à entrada da escolaridade obrigatória, inserindo-se pois numa perspectiva de **Educação Compensatória** (Morgado, 1988).

A Educação Compensatória não ficou só pelas camadas sociais mais baixas mas, com o decorrer do tempo, levou a que a Educação Pré-Escolar se tornasse parte integrante dos sistemas escolares; é assim que Bairrão (1992, pág.39) afirma: **"A Educação Pré-Escolar foi progressivamente sendo assumida como um desejo latente dos cidadãos, bem como das administrações para abranger toda a população infantil antes da entrada na Escola . Tornou-se, assim, indiscriminada, isto é, passou a ser considerada *para todos*".**

O objectivo de uma Educação Pré-Escolar *para todos* é, contudo, em muitos casos apenas um desejo, pois mesmo nos países desenvolvidos ou industrializados as taxas de cobertura oscilam de entre valores de 20 a 30% até valores de 90 a 100% (id).

Em Portugal verifica-se igualmente que as taxas de frequência oscilam, segundo as fontes, entre os 30 e os 35% de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Segundo Bairrão e col., (1992) os dados oficiais apontam para uma taxa de cobertura em Portugal Continental no ano de 1985 de 35%, ao passo que os resultados de uma sondagem nacional apontam para 32%. Ora se o ensino Pré-Escolar pode criar condições de igualdade de oportunidades e colmatar deficiências sobretudo ao nível socio-cultural, existe uma percentagem significativa de crianças em Portugal

que não tem acesso a essas condições proporcionadas pelo ensino pré-primário; contudo e como afirma Bairrão (1990, pág.32) **"(...) deve-se salientar a actual preocupação do Governo, através do Ministério da Educação, em alargar as taxas de cobertura Pré-Escolar de modo a ir ao encontro das características particulares e das necessidades das regiões específicas do País."**

A referida preocupação revela o carácter da Educação de Infância enquanto área de intervenção social também sentida no nosso País e pelos nossos decisores; tanto mais que existe uma grande incoerência e assimetria nas taxas de cobertura para as crianças dos 3 aos 5 anos. Desta forma Bairrão (1990) afirma **"...nas áreas pobres onde existem famílias de fracos recursos e onde existem minorias étnicas e culturais, as taxas descem de modo alarmante. O mesmo se passa em algumas zonas rurais."**

Analisando os objectivos fundamentais dos Jardins de Infância para o nosso País, citados no Diário da República nº 542/1984, verificamos igualmente um acentuar da *igualdade de oportunidades*, um *colmatar de deficiências sociais* e uma preocupação em *proporcionar o desenvolvimento individual e social*; senão vejamos os objectivos aí mencionados:

- proporcionar às crianças condições de *desenvolvimento individual e social não possíveis no meio familiar*;

- colaborar com a família na protecção à saúde e educação dos filhos, nomeadamente em *situações de risco ou carência social*;

- permitir uma *igualdade de oportunidades* a todas as crianças *independentemente da debilidade socio-económica* do respectivo agregado familiar;

- compensar "handicaps" físicos, sociais ou culturais bem como o despiste precoce de inaptações ou deficiências.

No Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, do PRODEP, podemos igualmente constatar a preocupação com a Educação Pré-Escolar, podendo-se ler a dado passo do referido documento: **"A rede de atendimento dos Serviços de Educação Pré-Escolar (30% do grupo etário dos 3 aos 5 anos) é insuficiente e, a curto prazo, é extremamente difícil assegurar a cobertura desejável em termos nacionais, sendo este um dos factores que contribui para a elevada taxa de insucesso no 1º ciclo do ensino básico"** (GEP/ME, 1989).

Ainda no mesmo documento é apontado como objectivo para a Educação Pré-Escolar o procurar atingir uma taxa de 90% das crianças de cinco anos e 50% das das crianças de três e quatro anos. Assim e segundo o mesmo documento: **" Isto implica que em 1993 deve haver estruturas para a educação de mais 126,2 mil crianças, aproximadamente"** (Id.).

Em Portugal a Educação Pré-Escolar está a cargo de dois Ministérios. São eles o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Segurança Social. Enquanto que do primeiro dependem apenas Jardins de Infância, oficiais e particulares, do segundo dependem Jardins de Infância ligados a diversas instituições, tais como: Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), Estabelecimentos Oficiais ligados directamente

aos Centros Regionais de Segurança Social de cada Distrito, Equipamentos de Acção Social ligados às Autarquias, Cooperativas, Estabelecimentos com fins lucrativos, Estabelecimentos pertencentes a Empresas, ex Casas do Povo e ainda outros estabelecimentos.

Vimos que o campo da Educação Pré-Escolar é uma área complexa onde se misturam questões de ordem social e científica, estas mais ligadas à Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Tendo-se referido que o processo de desenvolvimento não é abstracto mas ocorre em contextos determinados e determinantes podemos afirmar que também o contributo actual da Psicologia vai neste sentido; **"As tendências actuais em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação vão no sentido de abarcarem os fenómenos em estudo dentro de ópticas mais abrangentes que incluem não só a criança, mas sobretudo as crianças *embebidas* nos seus contextos de socialização. Desenvolvimento e educação são duas faces do mesmo fenómeno que é a socialização". (Bairrão, 1992, pág.51).**

A Psicologia do Desenvolvimento tem-nos dado informações teóricas acerca do processo de crescimento dos indivíduos considerando todas as dimensões inerentes a esse desenvolvimento (físicas, sociais, cognitivas, morais, linguísticas); contudo não nos tem dado conhecimentos àcerca da forma como essas dimensões se desenvolvem relacionando-as com os contextos pelos quais os indivíduos passam ao longo da sua vida. Isto levou a um "descontentamento" (id) que por sua vez **"conduziu à abordagem teórica do desenvolvimento em contexto ou contextualizado, considerando o desenvolvimento humano como um produto das transacções entre a criança e o seu meio circundante imediato". (id.)**

Também noutros campos do conhecimento, surgiram teorias que explicam os fenómenos enquanto estabelecimento de relações entre a realidade física e os seres vivos que habitam essa mesma realidade, nomeadamente a Ecologia, (Canellas 1986). Da mesma forma, as abordagens que explicam o desenvolvimento como o resultado da interacção entre a criança e as condições ambientais onde esta está inserida (o seu meio) denominam-se ecológicas (Bronfenbrenner, 1979, 1983, 1989).

Partindo de uma abordagem ecológica do desenvolvimento humano, impõe-se pois estudar, **"não só os efeitos que se exercem sobre a criança, exposta a diferentes tipos de cenários ou de contextos, mas também analisar a estrutura e os padrões de actividade específicos de cada cenário, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento"** (Bairrão, 1990, Pág.52).

A investigação relativa aos aspectos mencionados em cima é muito recente, o que se verifica igualmente no nosso País. Também recentes e escassas são as investigações sobre educação Pré-Escolar em Portugal. Assim, há que pensar também na forma de funcionamento dos centros pré-escolares, nomeadamente no que se refere aos programas e currículos deste nível de ensino. Esta é uma necessidade apontada por Bairrão e col. (1990). O autor menciona, como prioritário, implementar na investigação do sistema pré-escolar em Portugal:

- métodos de recolha de dados mais elaborados de modo a obter estatísticas mais completas;

- uma melhor avaliação do sistema educativo como um todo e do sistema pré-escolar em particular;

- estudos de avaliação e implementação de métodos de ensino pré-escolar, de currículos pré-escolares, de formação de educadores e de novas opções actualmente disponíveis, tais como as amas e as creches familiares.

Como se sabe a Educação Pré-Escolar não é obrigatória em Portugal, não havendo um currículo único e definido para este nível de ensino, mas sim vários que são "construídos" e implementados pelos próprios educadores em função dos objectivos gerais mencionados atrás. Também ao nível dos programas implementados na Pré-Escola em Portugal existe uma escassez de estudos; daí que esta seja igualmente apontada como uma área de investigações futuras.

Podemos contudo referir (Bairrão, id.) três tipos de programas actualmente existentes no nosso País. De qualquer forma, segundo o autor, estes apresentam-se vagos e pouco definidos quer face aos conteúdos, quer face aos objectivos.

Ainda no domínio dos programas de Educação Pré-Escolar em Portugal, um outro problema a salientar é o de que embora as educadoras elaborem os seus próprios programas, elas não têm por base um modelo que os informe e oriente. Esta é uma conclusão tirada por Vasconcelos (1990)⁽¹⁾

⁽¹⁾ Esta conclusão é tirada pela autora num estudo realizado e que deu origem a uma comunicação apresentada no Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica em Abril de 1990 em Braga, posteriormente publicada na Revista "Aprender" da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº11.

Silva (1982, pág. 45) citada pela autora (id., pág. 38) **"considera que grande parte dos Jardins portugueses não explicita um modelo claro de intervenção pedagógica e que os educadores de infância não têm consciência das referências teóricas que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica"**.

No estudo apontado, nomeadamente da análise de algumas respostas a um inquérito lançado a um grupo de educadores, a autora conclui que **"uma percentagem bastante significativa de educadores (67,4%) considera que não tem um modelo concreto de intervenção pedagógica mas, ao mesmo tempo, uma percentagem significativa de educadores considera que se devem criar modelos concretos de intervenção pedagógica (...);** mais adiante é referido que mesmo as educadoras que afirmam possuir um modelo, quando lhes é pedido que o explicitem não o fazem, dando respostas genéricas como por exemplo **"parto das vivências das crianças", "centralizo nas crianças os objectivos e as actividades pedagógicas"**.

Em paralelo com a implementação de Programas do Ensino Pré-Escolar nos Jardins de Infância em Portugal, um outro problema se pode colocar: sabendo nós que os Jardins de Infância são tão diversificados, como já foi afirmado, com certeza oferecem condições quer de estruturas e equipamentos, quer de pessoal igualmente diversas. Ora, estas condições proporcionarão certamente contextos diferentes a todos aqueles que lá trabalham e consequentemente às crianças para as quais são destinadas.

Se, como se afirma, os contextos afectam e são afectados pelas crianças em desenvolvimento, torna-se então necessário estudar as variáveis

desses contextos em cada Jardim de Infância e verificar o impacto destas no desenvolvimento das crianças que os frequentam, pois **"sabe-se também que os Jardins de Infância variam consideravelmente tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais como aos processuais"** (Bairrão, 1988).

O tempo de permanência diário das crianças nos Jardins de Infância do nosso País é outra variável a ter em conta não sendo constante no universo dos estabelecimentos. Assim, os Jardins de Infância na dependência do Ministério da Educação funcionam sensivelmente 5 horas por dia com intervalo para almoço, ao passo que os dependentes do Ministério do Trabalho e Segurança Social funcionam cerca de 10 horas por dia, o que certamente também tem influência nos cuidados prestados às crianças e conseqüentemente no seu desenvolvimento.

Tentámos, neste ponto, explicitar as várias áreas intervenientes na problemática da Educação Pré-Escolar, bem como fazer o levantamento dos problemas que se põem actualmente neste domínio, particularmente no nosso País.

Ao nível da intervenção social colocam-se problemas que se relacionam com a igualdade de oportunidades à entrada da escolaridade obrigatória e com a supressão de déficits causados por várias formas de privação. Estes são objecto de preocupação dos Governos, também patente no nosso País, pela intenção de aumentar a taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar que se afigura com grandes assimetrias.

Ao nível da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação põem-se problemas de investigação que vão desde o estudo da

situação actual dos cuidados prestados às crianças no Jardim de Infância, respeitando também aos aspectos estruturais e funcionais destes, até ao estudo do desenvolvimento das crianças nesses mesmos Jardins de Infância.

Impõe-se assim estudar não só os contextos destinados às crianças dos 3 aos 6 anos de idade, mas também o papel que estes assumem no desenvolvimento da criança, uma vez que são um "lugar" onde a criança passa grande parte do seu dia e conseqüentemente grande parte do seu tempo.

O desenvolvimento da criança enquanto relacionado com os aspectos estruturais e funcionais dos contextos destinados às idades dos 3 aos 6 anos, assim como a forma de avaliação em Educação de Infância, serão alguns dos aspectos que abordaremos seguidamente.

2 - Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano

Um certo descontentamento com teorias da Psicologia do Desenvolvimento, cujos modelos explicativos exclusivamente ligados à idade e a determinantes intra-organismicas levou ao desenvolvimento de uma abordagem que toma em conta características do meio no qual os seres humanos vivem. Esta abordagem do desenvolvimento humano é largamente tratada por Bronfenbrenner e Crouter (1983).

"O Desenvolvimento Humano envolve mudanças constantes ao longo da vida reveladas por padrões de comportamento ou de percepção

resultando da ligação entre características biológicas da pessoa e características do ambiente no qual essa pessoa vive" (id. p.359).

"Alguns acontecimentos do ambiente circundante ou condições externas ao organismo pressupõem influenciar ou ser influenciadas pelo desenvolvimento da pessoa" (Id).

Assim, e sobretudo a partir da década de 60 começaram a surgir estudos que têm em conta não só as variáveis da criança mas também variáveis do ambiente no qual ela se insere. Desta forma os modelos de pesquisa começaram a surgir conceptualizando o **ambiente** e o seu papel no desenvolvimento que se torna explícito ou implícito nas definições utilizadas pelos investigadores (Id).

Bronfenbrenner (1983) refere que no começo dos anos 60 uma nova trajectória científica surgiu tendo-se verificado uma progressiva e mais complexa definição do domínio ambiental e da sua relação com o desenvolvimento da pessoa. O autor caracterizou essa trajectória como uma evolução das estruturas latentes que, segundo ele, tomadas conjuntamente constituem uma redefinição do ambiente como o contexto para o desenvolvimento Humano. Assim, em lugar de uma série de variáveis separadas teórica e funcionalmente (classe, etnia, estrutura familiar, processo de socialização) o ambiente passou a ser concebido, pelo menos implicitamente, como uma série de sistemas interdependentes (Id).

Muitos dos sistemas contêm no seu seio pessoas em desenvolvimento. Ora essas pessoas influenciam e são influenciadas pelo ambiente dos sistemas. Outros sistemas podem ser mais remotos ou

afastados, mas não menos poderosos no seu efeito último no processo de desenvolvimento e nos resultados do mesmo. Assim Bronfenbrenner (Id) sugere que os sistemas interdependentes são tratados e evoluem ao longo do tempo, não somente no que concerne à pessoa mas também ao contexto, sofrendo ambos o curso do desenvolvimento.

Desta forma Bronfenbrenner (Id., p.370) concluiu que **"A principal inovação trazida por estes modelos foi a mudança na concepção das relações da criança com o seu ambiente. Em vez de um ser meramente objecto de forças externas, a criança passa a ser vista e estudada como um organismo activo procurando estímulo, provocando respostas, alterando e ainda criando o seu próprio ambiente circundante"**, ambiente este que poderemos denominar de contexto.

Bairrão (1992) citando Valsiner (1987) afirma que o desenvolvimento humano está "embebido" numa cultura em mudança e por isso deve preocupar-se com os comportamentos determinados nessas situações. Refere ainda que **"essas perspectivas podem chamar-se ecológicas (...) na medida em que implicam uma transacção entre as características de um organismo vivo e os seus meios circundantes"** (Id. p.52).

Da concepção do desenvolvimento enquanto perspectiva ecológica resulta que devemos estudar não só os comportamentos ou variáveis da criança mas também as variáveis dos cenários ou dos contextos que a criança vai frequentando. Relativamente a estes devemos estudar igualmente as estruturas e os padrões de actividade específicos de cada um, na medida em que estes afectam e são afectados pela criança em desenvolvimento.

Tais modelos implicam a definição de várias noções como sejam a de **contexto, cenário, variáveis de processo e de estrutura**. Podemos definir contexto tal como o fez Barker (1978) citado por Bairrão (1992, p.92), assim (...) **"os contextos ou cenários de comportamentos são entidades extra-individuais e eco-comportamentais consistindo em padrões polimórficos mas estáveis e interdependentes do comportamento e do meio. Estes contextos estão por sua vez ligados a situações socio-geográficas concretas e situadas no tempo e no espaço"**.

Cenário pode ser definido como uma **"unidade social relativamente estável (que é a dimensão pessoal constituída, por exemplo, pelo número de adultos e crianças, idade, sexo); normalmente, o cenário está associado com uma localização específica, que é a dimensão espacial e física tais como os recursos, os equipamentos, o tamanho da sala e os espaços exteriores disponíveis. Nesse cenário podem observar-se padrões de acção relativamente estáveis, que constituem a dimensão acção caracterizada, por exemplo, por jogos típicos e participações diversas na acção"**(Bairrão, 1992, p.52).

Burillo, F. J. e Aragonés (1986) referem igualmente o conceito de cenário associando-o à perspectiva ecológica do desenvolvimento; deste modo os autores afirmam que a Psicologia Ecológica defende que ambiente e conduta são interdependentes, formando o que se denomina um cenário de conduta ou comportamento. Afirmam igualmente que o conceito de cenário é um conceito chave na teoria da Psicologia Ecológica e referem que este conceito pode ser definido como **"um lugar onde a maioria dos seus ocupantes pode satisfazer uma número de motivos pessoais, onde pode**

alcançar satisfações múltiplas. Noutras palavras, um cenário de comportamento contém oportunidades" (Barker, 1978, cit. por Burrillo e Aragonés, 1986, p.30).

Podemos ainda definir cenário como o fez Wicker (1979, cit. por Burrillo e Aragonés, 1986, p.30): **"É um sistema limitado, auto-regulado e ordenado, composto de elementos humanos e não humanos que interactivam de modo sincronizado para executar uma sequência ordenada de acontecimentos chamada programa do cenário"**.

Tais contextos e cenários estão inseridos noutros contextos: organizacional, legal, económico e funcional.

Desta forma ao estudarmos o desenvolvimento da criança e ao relacionarmos este com as características dos meios que ela frequenta, **"(...) podemos agrupar as variáveis em: desenvolvimentais, estruturais e processuais. As variáveis desenvolvimentais das crianças, são produto do processo de socialização, isto é, o produto quer das variáveis da estrutura que cobrem todas as condições dos contextos físicos e humanos e que são mais ou menos estáveis, quer das variáveis de processo que se relacionam com todas as interacções entre as pessoas nos contextos de socialização"** (Tietze e Rossbach, 1984 e Tietze, 1986) cit. por Bairrão (1992, p.53).

Como verificámos existe um alargamento das abordagens tradicionais em Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação principalmente pela introdução nestes domínios das variáveis ditas de estrutura e de processo bem como da concepção do desenvolvimento

enquanto processo que ocorre em contextos. Desta forma Bronfenbrenner (1983) propõe um novo modelo de abordagem do desenvolvimento que denominou de **processo-pessoa-contexto**.

Este modelo de pesquisa pode ser caracterizado segundo os seguintes aspectos:

1. Considera-se que a possibilidade de diferenças segundo a classe social não se deve unicamente às práticas dos cuidados prestados às crianças e aos seus resultados, mas também aos processos que acompanham e estão ligados com essas práticas de cuidados.

2. O processo desenvolvimental é assumido como variando em função da junção de factores biológicos e ambientais.

3. As atitudes e as crenças do sistema perante os cuidados prestados às crianças são tratadas como importantes mediadores no comportamento de cuidados de crescimento e de desenvolvimento prestados à criança.

4. É dado reconhecimento à possibilidade de influência recíproca: não somente à influência do ambiente na criança mas também à influência da criança no ambiente.

5. Os efeitos do desenvolvimento podem ser cumulativos ao longo do tempo.

No modelo de pesquisa processo-pessoa-contexto, devemos atentar em informações de pelo menos três domínios distintos:

- O contexto no qual o desenvolvimento toma lugar;
- As características individuais das pessoas envolvidas nesse contexto;
- O processo através do qual o desenvolvimento se desencadeia.

Ainda assim Bronfenbrenner (1983) aponta algumas lacunas neste modelo e afirma que ele foi evoluindo e porque os contextos mais específicos estão normalmente inseridos noutros mais abrangentes levou os investigadores a não só considerarem os contextos imediatos ao sujeito mas também aqueles mais distantes do indivíduo e que podem influenciar o seu processo de desenvolvimento. Tal evolução das pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento **"reflecte uma concepção mais complexa e diferenciada dos contextos imediatos nos quais as crianças vivem"** (Id., p.378). Assim Bronfenbrenner propõe uma conceptualização do estudo do desenvolvimento contextualizado em termos de uma hierarquia de sistemas. É o modelo de microssistema, mesossistema e exossistema. **"O poder científico do paradigma processo-pessoa-contexto pode ser realçado pela incorporação de uma mais diferenciada concepção do ambiente implícito, o que chamamos microssistema, mesossistema e exossistema"** (Id., p.396).

Bronfenbrenner (1983) aponta várias investigações recentes em que a concepção de contexto é, segundo o autor, a de uma organização complexa de um número crítico de elementos e que tomados conjuntamente constituem o que o próprio autor e seguidamente Brim (1975 cit. por Bronfenbrenner)

referenciam como um **microssistema**, definido como "**o padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas ao longo do tempo pela pessoa em desenvolvimento num dado contexto com características físicas e materiais particulares**" (Bronfenbrenner, 1983, p.380).

O autor considera o contexto⁽¹⁾ como o lugar onde as pessoas podem imediatamente empenhar-se em interacções, como por exemplo a casa, os centros de cuidados de dia, os grupos de jogos, as salas de aula, os locais de trabalho. Os factores de actividades, os papéis, as relações interpessoais, o tempo e as características do material constituem os elementos do sistema.

O sistema considerado por Bronfenbrenner (1983) é dinâmico uma vez que a estrutura emergente provém do contexto por processos de influência, operando ambos (estrutura e processo) directa ou indirectamente para evocar e suportar padrões de interacção recíproca entre os organismos activos e o seu ambiente físico e social imediato. Tais padrões de interacção persistem e desenvolvem-se através do tempo pelo que constituem o veículo de mudança do comportamento e do desenvolvimento individual.

Digamos que, implícito neste modelo de microssistema e tal como o afirmou Bronfenbrenner (Id.) está a emergência de um conceito mais dinâmico e diferencial do ambiente da criança de tal forma que, mediante esta organização física e temporal, o ambiente próximo pode dirigir o comportamento e o desenvolvimento em circunstâncias que habilitem os pais, professores e outros agentes de socialização a influenciar as actividades da

(1) setting no original

criança e, através destas, o seu desenvolvimento por um extenso período de tempo.

Os primeiros estudos que começaram a surgir relativos ao ambiente imediato da criança têm raízes nos modelos teóricos Europeus, nomeadamente com Kurt Lewin (1936). Assim e segundo Bronfenbrenner, Lewin enfatiza o poder do ambiente imediato na direcção do comportamento da criança e a importância das actividades que tomam lugar no ambiente como o contexto para evocar comportamentos. Os investigadores têm encontrado evidências que suportam o facto de que muita da variância no comportamento das crianças, e geralmente no ser humano, é explicada pelos contextos nos quais estão inseridos (Bronfenbrenner 1983).

Por outro lado e implícito ao modelo de pesquisa do desenvolvimento em contexto, é o facto de que as experiências manifestadas num contexto particular têm implicações no desenvolvimento subsequente das crianças (Id.).

Bronfenbrenner encontra ainda outro aspecto importante no delineamento das características dos contextos imediatos (microssistemas); refere-se à diferenciação entre os aspectos físicos e sociais do ambiente. Desta forma e citando alguns estudos o autor refere a importância das características físicas do ambiente em casa como reflectindo as estratégias utilizadas pelos pais no comportamento com a criança. Menciona igualmente que o contexto imediato da criança incluindo estimulações físicas e objectos pode afectar directamente o comportamento e o desenvolvimento. A influência desses estímulos físicos pode operar de uma forma complexa envolvendo efeitos indirectos bem como directos. É o caso da TV que influencia as

crianças e as suas relações com os pais; assim, tais processos de influência indirecta podem envolver não somente objectos, mas também pessoas (Id.).

Resumindo, nos modelos de microssistemas considera-se **"Em relação ao ambiente imediato da criança, uma concepção mais diferencial que envolve diversos elementos, tais como os objectos físicos e os brinquedos, a forma segundo a qual eles são organizados pelos adultos física e temporariamente e estruturas interpessoais nas quais a criança se encontra integrada com outras pessoas no contexto"** (Bronfenbrenner, 1983, p.396).

Um outro modelo de pesquisa mencionado pelo autor refere-se ao microssistema e consiste no estudo da relação entre contextos de desenvolvimento. Bronfenbrenner aponta que **"As investigações que implicam o tratamento do comportamento do desenvolvimento como função do processo ocorrido em dois ou mais contextos, ou a relação entre esses contextos são referenciados como um modelo de microssistema"** (Id.,p.382).

Segundo o autor, o estudo do desenvolvimento através de um modelo de microssistema pode referir-se tanto à transição ecológica, ou seja, ao estudo do efeito da mudança durante o curso da vida no mesmo contexto ou em diferentes contextos, como ao estudo do desenvolvimento enquanto relacionado com as ligações e as relações entre os contextos onde a criança se encontra inserida. Relativamente às transições ecológicas, elas ocorrem em todas as idades e muitas vezes servem de impulso para a mudança do desenvolvimento e oferecem estratégias especialmente bem adaptadas para investigar o desenvolvimento como o produto de mudanças ambientais (Id.).

Estas mudanças podem consistir, por exemplo, na entrada para o Jardim de Infância ou para a Escola Primária, na mudança da família para outra comunidade, no emprego da mãe, nos pais que se divorciam, na família que vai para férias.

Neste modelo estuda-se o comportamento da criança quando ela transita de um tipo de contexto para outro, não meramente dentro dos contextos mas através destes, ou seja, comparam-se os efeitos da transição de uns contextos para outros. Bronfenbrenner afirma que a transição ecológica contém máximas vantagens científicas pela análise de propriedades específicas do Microsistema num contexto que induz tipos particulares de efeitos num outro contexto.

Um exemplo da ligação entre contextos poderá traduzir-se pelo envolvimento dos pais na pré-escola, o que pode provocar comportamentos noutros contextos, nomeadamente em casa.

Ao estudo da influência dos contextos externos no processo de desenvolvimento, Bronfenbrenner chamou modelo de investigação de exossistema e refere-se sobretudo ao estudo do impacto de contextos externos no processo de socialização da criança. Desta forma Bronfenbrenner (1983, p.398) afirma, referindo-se aos planos de investigação do exossistema que **"(...) estes oferecem premissas para investigar os contextos externos ao desenvolvimento humano"**. O autor refere três domínios importantes enquanto exossistemas que podem influenciar o comportamento e desenvolvimento da criança, sendo eles: o mundo do trabalho, o enquadramento social da família e as mudanças sociais na sociedade em geral.

Vimos que, sendo o desenvolvimento contextualizado, não podemos ignorar os contextos nos quais o mesmo toma lugar.

Os métodos de pesquisa em desenvolvimento não são postos em causa com a perspectiva ecológica. O que se altera é a forma de encarar o desenvolvimento, relacionando-o agora com variáveis específicas dos contextos, nos quais toma lugar.

3 - Projectos em Educação Pré-Escolar em Portugal baseados numa abordagem ecológica do desenvolvimento

Uma vez posta a ênfase na inter-relação da criança com o seu meio, ou melhor, colocado o problema de encarar o desenvolvimento como algo que ocorre em contextos específicos e determinantes para esse desenvolvimento, os investigadores começaram a estudar variáveis do meio e a elaborar projectos que têm em conta não só as variáveis da criança mas também as variáveis do ambiente, até porque existe actualmente desconhecimento quanto ao impacto que os diferentes tipos de contextos especialmente designados para as crianças vão ter no seu desenvolvimento. (Bairrão, 1992)

Em Portugal verifica-se uma grande escassez de estudos em Educação Pré-Escolar. Existem no entanto alguns projectos de investigação numa perspectiva ecológica e integrados em programas de intervenção

comunitária ou integrados em estudos internacionais; faremos agora referência a esses projectos.

O Projecto Pré-Primário

O projecto Pré-Primário (IEA-PPP)⁽¹⁾ é um estudo internacional, comparativo e cooperativo sobre os contextos de socialização disponíveis para crianças de quatro anos de idade⁽²⁾. Participam neste estudo treze países da Europa, Ásia, África e América do Norte e em todos eles se segue um plano metodológico comum.

O projecto Pré-Primário tem como objectivo geral avaliar a influência, tanto imediata como a longo prazo, dos contextos de socialização (familiares e extra-familiares, formais e informais) e da sua articulação no desenvolvimento e adaptação escolar das crianças, isto é, pretende-se avaliar a sua *Qualidade de Vida*. Assim, o projecto consiste na identificação das variáveis dos contextos de socialização das crianças que têm impacto no seu desenvolvimento bem como no estudo dos processos através dos quais se efectua essa influência.

Subjacente a este projecto encontra-se uma perspectiva ecológica do desenvolvimento na medida em que este é encarado como um processo resultante da interacção entre a criança e os vários ecossistemas em que esta está inserida. Um conceito fundamental neste projecto é o de "**contexto de**

(1) São as iniciais de International Association for the Evaluation of Achievement - Pre-Primary Project.

(2) As informações sobre este projecto foram retiradas de Bairrão e col. (1989) e de Olmsted e Weikart (1989).

socialização" definido como uma **"unidade relativamente estável do ambiente imediato da criança na qual ocorre o seu processo de socialização"** (Katz, Crahay, Tietz, Wolf, Rossbach e Indrasuta, 1984, p.1 cit. por Bairrão, 1989, p.206).

Na sua rotina quotidiana, a criança de quatro anos pode participar numa variedade de contextos para além do contexto familiar, contextos esses que provavelmente interferirão de formas diferentes no seu desenvolvimento. Existem, por outro lado, tipos de variáveis que influenciam a qualidade dos contextos de socialização, nomeadamente relativos à comunidade e à família, esta encarada como o sistema que filtra necessariamente as influências de outros sistemas mais abrangentes nos quais ela própria opera, pois organiza a rotina diária da criança, seleccionando entre as diversas alternativas que se lhe oferecem (Bairrão, 1988).

O estudo em causa tem uma duração prevista de dez anos e é composto por três pontos interdependentes e sequenciados.

A primeira parte consiste numa sondagem, a nível de cada país, dos contextos de socialização em que participam as crianças de quatro anos e teve como produto uma tipologia empírica destes.

Esta é uma fase do projecto já concluída entre nós e levou de facto ao estabelecimento da tipologia referida (Bairrão, et. al., 1990) o que veio colmatar uma lacuna existente no conhecimento dos cuidados prestados às crianças e dos contextos por elas frequentados antes dos 6 anos.

A segunda parte do estudo, denominada Estudo da Qualidade de Vida, tem como objectivo essencial determinar os factores responsáveis pela variedade de contextos de socialização existentes e encontra-se directamente ligada à primeira parte, pois é através do estudo de uma amostra representativa de contextos (contextos esses encontrados na primeira parte) que se tentará responder a questões como:

Quais as dimensões responsáveis pela variedade de contextos existentes? Quais as variáveis ao longo das quais se observa esta variedade? Qual a qualidade e/ou que tipo de experiências são vividas pelas crianças nos diferentes contextos? Como se articulam entre si os vários contextos de socialização frequentados por uma mesma criança? Que congruência ou que discrepância existe entre eles?

Com o objectivo de responder a estas questões os investigadores avaliarão um conjunto de variáveis agrupadas em 4 níveis consoante a distância a que se encontram da criança. Temos assim que:

- No primeiro nível são consideradas variáveis relativas ao desenvolvimento da criança, como por exemplo indicadores do desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e social.
- No nível mais afastado consideram-se as variáveis que caracterizam os contextos de socialização em que as crianças participam e que se distinguem em variáveis de processo (relativas às experiências de interacção da criança com pessoas e objectos do contexto) e variáveis estruturais (que definem as características do espaço, dos objectos e das pessoas do contexto).

- No terceiro nível são consideradas as variáveis estruturais relativas à família, as quais descrevem características mais ou menos estáveis da mesma.
- No quarto nível, logo o mais afastado, são definidas variáveis relativas à comunidade na qual a família está inserida.

A terceira parte do projecto consiste num estudo longitudinal prospectivo das crianças observadas no Estudo da Qualidade do Vida e tem por objectivo determinar os efeitos, a nível do desenvolvimento e adaptação escolar destas crianças, das experiências vividas nos vários contextos que frequentam. Estas crianças que foram observadas pela primeira vez quando tinham 4 anos de idade serão novamente avaliadas no que se refere ao seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e linguístico, bem como na sua adaptação à escola, no final do primeiro ano de escolaridade primária. Pretende-se deste modo estabelecer relação entre os 4 níveis de variáveis avaliados na fase anterior e o nível desenvolvimental das crianças aos 7 anos de idade.

Os responsáveis por este estudo afirmam que **"Esta será talvez a via que nos permitirá aceder à compreensão do processo de desenvolvimento em contexto da criança; melhor dizendo, que nos permitirá identificar as variáveis dos diferentes contextos que têm impacto nesse processo de desenvolvimento e por que meios se exerce essa influência"** (Bairrão, 1989, p.210).

O presente projecto, inédito em Portugal, permitirá aceder a uma imagem clara da forma como são educadas / socializadas as crianças portuguesas e ainda ao conhecimento actualizado sobre o impacto que os diferentes contextos de socialização têm no seu desenvolvimento. Será possível perceber quais os contextos que contribuem de forma mais evidente para a promoção do desenvolvimento, o que levará a decisões mais adequadas para educação Pré-escolar. Por outro lado, o facto do projecto ser levado a cabo em diversos países pode revelar as áreas fortes e/ou as áreas fracas dos modelos portugueses de socialização familiar e extra-familiar (até agora praticamente desconhecidas) bem como propôr modelos alternativos para o funcionamento destes contextos de socialização e sua organização na rotina diária. Assim, os conhecimentos cientificamente fundamentados decorrentes deste projecto, tanto a nível nacional como internacional, permitirão o estabelecimento de políticas educativas na área da Educação Pré-Escolar (Bairrão, 1988).

Podemos afirmar que esta é uma investigação na qual se consideram os três tipos de modelos propostos por Bronfenbrenner: microssistema, mesossistema e exossistema.

O Projecto Alcácer

- "Desenvolvimento da criança em meio-rural" -

Este projecto, tal como o atrás referido, também se perspectiva no contexto do modelo ecológico do desenvolvimento humano, tendo-se neste

caso seguido uma estratégia de transformação ecológica. O desenvolvimento psicológico é encarado como objectivo e resultado do programa de intervenção e este não consiste no acrescento de um novo programa educativo mas na transformação global do sistema ecológico (Campos, 1987).

O Projecto Alcácer surgiu de uma iniciativa conjunta das Fundações Calouste Gulbenkian e Bernard Van Leer em 1981 e teve uma duração de três anos. Foi implementado na comunidade rural de Alcácer do Sal e tinha como finalidade melhorar a qualidade dos meios de vida das crianças nos centros pré-escolares da área em questão, mediante mudança na estrutura e organização dos centros e nas práticas e atitudes dos adultos e crianças que aí se encontravam. Promoveu-se um novo tipo de relacionamento entre as famílias e a comunidade.

Desenvolvido em 7 instituições, o projecto centrou-se na formação dos adultos mais directamente responsáveis pelos centros e interessados na educação das crianças, incidindo a intervenção na formação das pessoas responsáveis pelas instituições - pessoal e direcção. Deve-se salientar que o pessoal dos centros era essencialmente constituído por mães cuja formação se limitava à sua prática enquanto tal. Assim, o alvo principal deste projecto foram exactamente as mães, sem excluir contudo outros sistemas da comunidade: os directores, os pais e o restante pessoal, para além das próprias crianças.

Deste modo e segundo Silva (1991), os principais objectivos na formação do pessoal foram os de:

- Apoiá-lo na procura de novas práticas educativas junto das crianças e de novos processos de participação dos adultos na vida institucional de modo a que os centros se pudessem tornar num recurso de desenvolvimento comunitário. A este objectivo de mudança estava intimamente ligado um outro:

- Sistematização do processo de modo a elaborar um modelo de intervenção e formação de adultos e um modelo de educação de infância resultante deste processo.

Os objectivos que a equipa deste projecto delineou foram levados a cabo através de actividades, tais como a reorganização da estrutura dos centros, a reorganização da dinâmica (relações entre adultos, adultos e crianças e entre crianças) e a reorganização de actividades; estas referem-se a actividades com crianças, à intencionalização educativa na rotina da vida diária, ao desenvolvimento das actividades especificamente educativas, actividades com pais, encontros de pais, contactos individuais e actividades com a Escola Primária.

Na terminologia de Bronfenbrenner (1983) este estudo enquadra-se no que se pode chamar uma transformação ecológica onde se actua ao nível dos micro e mesossistemas ecológicos, pois o que se verifica é a tentativa deliberada de progressiva transformação global do microssistema e do mesossistema (Campos, 1987).

Numa avaliação dos resultados deste projecto pôs-se o problema de saber se **"às diferenças no microssistema e no mesossistema ecológico (antes e depois das transformações ocorridas graças ao Projecto)**

correspondem diferentes níveis de desenvolvimento nas crianças?" (Campos, 1987, p.8). O autor de tal avaliação revela que **"Mesmo se em muitos dos domínios observados não há diferenças significativas, revelam-se no entanto algumas diferenças importantes relativamente aos critérios de desenvolvimento considerados"** (Id. p.11).

O Projecto Amadora

- Intervenção socio-educativa em zonas degradadas -

Este projecto foi implementado em zonas degradadas de Lisboa, constituídas por bairros de "lata" e de habitação social. É um projecto global e no qual vários recursos da comunidade (relativos a educação, saúde e segurança social) foram mobilizados no sentido de desenvolver esforços com os objectivos de:

- Dar respostas adequadas às necessidades sócio-educativas das crianças em risco.
- Promover a cooperação e a responsabilidade da família e da comunidade na prevenção e remedeio de problemas sócio-educativos.

A equipa responsável pela condução do trabalho pertence ao Centro Regional de Segurança Social de Lisboa e iniciou o trabalho em 1986, cuja duração foi de seis anos (Bairrão, et. al., 1989).

Também este projecto visa o desenvolvimento das pessoas através de uma intervenção na comunidade e, desde logo, o próprio desenvolvimento da comunidade. É um projecto que tem por base uma perspectiva ecológica do desenvolvimento, estudando os microssistemas e mesossistemas da comunidade. Assim, um dos pressupostos do referido projecto é o de tomar, como ponto de partida, as necessidades, aspirações e percepções das pessoas que vivem nas comunidades, sobretudo aquelas em situações de grande desvantagem e "stress" e, a partir daí, planear conjuntamente programas culturalmente válidos e pragmaticamente úteis que levem ao alívio efectivo das injustiças de que essas populações são alvo (Bairrão, 1989).

Outra concepção subjacente a este projecto é a de que só podemos estudar os processos de desenvolvimento contextualizado e ainda a tendência que se verifica actualmente no sentido de que os programas para crianças e famílias caminham para intervenções multidimensionais, incidindo em todas as variáveis-chave que afectam o meio físico e social da criança (Bairrão, 1989).

O Projecto Paredes de Coura

- "À descoberta do ser criança - construindo a comunidade no meio rural"-

O presente projecto tem como objectivos fundamentais a redução do insucesso escolar, particularmente nos dois primeiros anos escolares. Este projecto de intervenção comunitária teve o seu início no ano lectivo de 1984/85

e é subsidiado pela UNICEF, pela Fundação Calouste Gulbenkian e pela Fundação Aga Khan. A equipa responsável é constituída por vários profissionais de áreas da Saúde (médicos de saúde pública e enfermeiros), da Educação (educadoras de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico) e da Segurança Social (uma assistente social), tendo como pressuposto que a qualidade de ambiente das crianças em idade pré-escolar é determinante para a adaptação e sucesso escolar (Bairrão, et.al., 1990).

Sendo a comunidade courense muito pobre, onde tudo é disperso, os transportes escasseiam e predomina o trabalho agrícola com práticas seculares, o isolamento da comunidade é grande, não existem expectativas gratas em relação ao futuro, logo também à criança. Também os recursos de apoio são escassos (Vieira e Coutinho, 1991). Assim, o trabalho da equipa progrediu sempre numa constante ligação à comunidade e aos seus líderes, bem como numa avaliação permanente do mesmo.

Neste projecto foram criados espaços e condições para o desenvolvimento de actividades de animação infantil, principalmente em Freguesias sem qualquer tipo de apoio à 1ª e 2ª infância e nas quais existia um maior número de crianças em idade pré-escolar e as situações de insucesso no 1º ano do Ensino Básico eram mais marcantes.

Num segundo momento e após avaliação do trabalho desenvolvido, a equipa responsável pelo projecto formulou novos objectivos partindo da constatação que se tornava difícil, só com actividades de animação infantil, caminhar para o desenvolvimento global das crianças. Desta forma em paralelo com as actividades para as crianças passaram a ser desenvolvidos encontros, festas e debates para as famílias e para a comunidade alargada.

Digamos que o objectivo, também aqui, foi o de transformar o ambiente no sentido de desenvolver não só a criança mas também a comunidade e, através desta, novamente a criança. Podemos pois evocar Bronfenbrenner e aquilo a que o autor denominou como transformação ecológica. Vieira e Coutinho (1991, p.45) afirmaram àcerca do trabalho desenvolvido : - **"Ao longo de cinco anos em avaliações sucessivas fomos percebendo que esta comunidade necessitava também de outro tipo de propostas que pudessem contribuir de uma forma geral para um desenvolvimento económico e social que trouxesse novos dados à vida do quotidiano. Só com melhoria de condições de vida de uma comunidade é possível realmente criar novas expectativas que obrigatoriamente contribuam para o real desenvolvimento da criança"**.

Após cinco anos de implementação o projecto foi institucionalizado através da associação OUSAM - Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo - continuando a ter a criança como agente de desenvolvimento que através das suas actividades continua a levar à sociedade courense vertentes fundamentais para o seu próprio desenvolvimento (Vieira e Coutinho, 1991).

O Projecto Águeda

- "Educação integrada na comunidade" -

Embora este projecto respeite essencialmente às crianças com deficiência, também ele se enquadra num processo de trabalho que tem a comunidade como pano de fundo para o desenvolvimento, tanto da criança como da própria comunidade.

O principal objectivo deste projecto refere-se à implicação da comunidade no desenvolvimento da criança, bem como implementar a utilização dos recursos existentes com prioridade para as crianças deficientes. É um projecto de intervenção que envolve todas as crianças a partir dos três anos. Iniciou-se em 1975, partindo de uma iniciativa conjunta de algumas pré-escolas locais (S.N.R., 1983, cit. por Bairrão 1991).

A maior parte destes projectos visam o desenvolvimento das crianças, não pelo acrescento de novos programas mas essencialmente pela modificação das comunidades ou pela intervenção nestas, promovendo igualmente o seu desenvolvimento e a sua qualidade de vida.

4 - Qualidade de Ambiente em Educação de Infância e sua Avaliação

O estudo de contextos educacionais tornou-se um importante aspecto dos esforços da pesquisa em educação e psicologia no sentido de uma melhor compreensão do impacto das experiências precoces no desenvolvimento das crianças. Tais pesquisas, associadas quase sempre ao estudo e avaliação da qualidade dos cuidados prestados às crianças, têm sido desenvolvidas durante os últimos 15 anos, constituindo por tal um campo de estudo recente.

Teoricamente, ao estudo da qualidade de contextos educacionais para crianças pequenas está subjacente o modelo de Bronfenbrenner; assim

Harms e Clifford (1991) salientam, citando o autor, que uma noção importante para o interesse na qualidade de contextos educacionais é a de que o comportamento das crianças se desenvolve pelas interacções entre estas e o ambiente, incluindo as pessoas que se encontram dentro deste. De igual modo o modelo teórico que enquadra o estudo da qualidade do ambiente em Educação de Infância é o modelo ecológico onde o conjunto dos cuidados prestados à criança representa o microssistema. Dentro de cada contexto temos as variáveis estruturais e as processuais.

O estudo do ambiente, no qual as pessoas vivem, também tem sido importante noutras áreas da psicologia, como por exemplo o aconselhamento. Desta forma Moos (1987) diz-nos que a informação acerca dos ambientes das pessoas, tal como das suas salas de aulas, grupos de pertença e os outros contextos familiares podem ser usados em descrições de casos e em planos globais de aconselhamento e tratamento. Segundo o autor **"Avalia-se e considera-se o ganho em informação se pudermos descrever o *nicho ecológico* básico no qual um indivíduo funciona"** (Id. p.243).

Preocupações acerca dos efeitos a longo prazo no desenvolvimento, provocados pelos cuidados prestados à criança fora de casa ou seja, em contextos formais de educação, levaram ao aumento de esforços no sentido de definir e medir a qualidade dos contextos de cuidados para crianças (Harms, 1991).

"A definição da qualidade de cuidados prestados às crianças por profissionais é um constructo fluido mais do que um constructo estatístico fundamentado ao longo da pesquisa no desenvolvimento da criança" (Id. p.2); subjacente a tal qualidade é a noção de que conduz o

desenvolvimento de forma benéfica para a criança, estando associada às melhores práticas em Educação em Infância.

Thelma Harms (1991) afirma que a noção de qualidade de cuidados prestados às crianças é encarada, nos anos oitenta e noventa, como uma larga definição de qualidade, a qual pode ser chamada de *qualidade de vida* ou focar a totalidade da criança, incluindo saúde e segurança, suporte social e emocional e estímulo intelectual. Uma definição completa de qualidade surgiu igualmente com a crescente profissionalização dos adultos que prestam cuidados à criança e com o aumento da evidência demonstrado pelas pesquisas de que a qualidade de cuidados influencia positivamente os resultados das crianças.

Com efeito, estudos no domínio do desenvolvimento das crianças relacionado com a qualidade de ambiente, tanto quando esta se refere ao ambiente familiar ou ao ambiente num centro de cuidados de dia, têm revelado efeitos positivos no comportamento e no desenvolvimento da criança quando a qualidade do ambiente é elevada. Desta forma Kontos (1991) refere a variável qualidade de cuidados prestados às crianças como predictor de ajustamento social; Phillips et al. (1987) afirma que a qualidade global dos ambientes de cuidados prestados às crianças dão um contributo significativo para o seu desenvolvimento social; Field (1991), relatando os resultados de dois estudos afirma que estes sugerem que quando as crianças passam mais tempo num contexto com qualidade mostram mais interações sociais de forma amigável e popular, maior afirmação (e menor agressividade) e maior bem estar emocional.

Harms(1991) também relata outros estudos em que os resultados das crianças a nível de desenvolvimento manifestaram correlações com a qualidade do ambiente, quer relativo aos centros de cuidados de dia quer aos contextos familiares. Desta forma os autores afirmam que **"(...) resumindo, programas com avaliação global alta de qualidade estão associados com um número de resultados positivos nas crianças: maior competência social, níveis altos de desenvolvimento da linguagem, alto desenvolvimento de níveis de jogo, melhor capacidade para controlo do eu, grande concordância e poucos problemas na escolaridade posterior"** (Id. p.4).

Num modelo teórico recente baseado numa abordagem ecológica (Rossbach, Clifford e Harms, 1991, cit. por Harms, 1991) propõe-se que na avaliação da qualidade dos cuidados se devem considerar elementos estruturais tais como o ambiente físico, os materiais, o horário, os rácios e as pessoas dentro do contexto bem como os processos de interacção observáveis envolvendo pessoas e materiais. Tal modelo conceptualiza as estruturas e os processos tanto nos contextos⁽¹⁾ dos centros de cuidados para as crianças, como nos contextos referentes às famílias das mesmas.

Os elementos estruturais e de interacção ou processuais estão intimamente interligados no quotidiano da criança dentro de um contexto. Por tal Harms (Id.) assinala que **"quando observamos, é importante ter presente os elementos estruturais subjacentes incluindo pessoas, espaço, materiais e o padrão de recursos, os quais exercem poderosa influência no processo e nas interacções que se revelam diante de nós"**.

⁽¹⁾ Settings, no original.

"Um ambiente que é seguro, ordenado, tem brinquedos e equipamentos estimulantes e é organizado por centros de actividades (estrutura) permite grande independência nas actividades das crianças (processo)" (Clark-Stewart & Gruber, 1984 cit. por Harms, 1991).

Já em 1970 Rodney Tillman, citado por Mincey (1982, p.59), afirmava no seu livro *Developing a Learning Environment of Quality* que um ambiente de aprendizagem em termos qualitativos deverá fornecer muitas oportunidades para:

1. Melhorar a auto-imagem de cada aprendiz.
2. Envolver no contexto as próprias tarefas de aprendizagem das crianças.
3. Incrementar as interacções humanas e desenvolver capacidades de competência no domínio das relações interpessoais.
4. Alargar os materiais de instrução de forma a permitir que cada criança possa aprender de forma individualizada com esses materiais, e que os mesmos se adequem a uma vasta variedade de tipos e de níveis de dificuldade.
5. O alargamento dos recursos da comunidade dentro da escola e vice-versa.

Como podemos constatar os três primeiros pontos referem-se a elementos de processo no ambiente ao passo que os dois últimos se referem aos aspectos estruturais no mesmo.

Relativamente aos aspectos estruturais Mincey (1982) refere que as educadoras devem estruturar o arranjo dos componentes físicos nos

ambientes educacionais de tal forma que as crianças tenham oportunidades para a exploração, descoberta, absorção de ideias e de conceitos e expressar livremente os seus próprios pensamentos e sentimentos. As salas deverão revelar um ambiente de aprendizagem a qualquer pessoa que dentro delas entre. Deverão ter centros de interesses estrategicamente dispostos no espaço de forma a encorajar o seu uso constante por parte das crianças. Deverão ser alargados ou reduzidos em tamanho e importância ou em algum momento acrescentados ou retirados quando já não são utilizados, pois podem alguns deles ter duração na sua utilidade.

A análise factorial tem sido largamente utilizada na avaliação de aspectos do ambiente medidos por vários instrumentos construídos precisamente para aceder à qualidade de ambiente em Educação de Infância. Relativamente a um desses instrumentos, a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil (ECERS)⁽¹⁾ foram derivados quatro factores (Rossbach, Clifford & Harms, 1991): "Ensino Activo e Encorajante" referente à estimulação do desenvolvimento da criança por parte do pessoal⁽²⁾ e incluindo itens como a estimulação da linguagem, o tom da interacção e a supervisão; "Provisões para Actividades de Aprendizagem", o qual foca a eficácia dos materiais e da organização do espaço como requisitos para a aprendizagem incluindo blocos, arte, jogo livre, tempo de grupo e organização da sala; "Cuidados de Rotina" que inclui actividades relativas às necessidades de cuidados físicos das crianças tal como refeições, higiene e *toilette* e, por último, "Provisões para o Desenvolvimento Motor" o qual inclui a fina e grossa motricidade, o espaço e o equipamento.

(1) Early Childhood Environment Rating Scale no original e utilizada por nós neste trabalho.

(2) Staff, no original.

Num outro instrumento de avaliação do ambiente em Educação de Infância, a Early Childhood Classroom Observation (Bredekamp, 1989, cit. por Harms, 1991) foram derivados três factores: "Currículo Pré-Escolar" incluindo um número de actividades para encorajar a linguagem e o desenvolvimento físico, "Interações Positivas" incluindo a responsabilidade do pessoal, a orientação positiva do comportamento e o encorajamento do comportamento pró-social e ainda o "Equilíbrio do Horário das Actividades" que inclui itens relativos ao horário das actividades dentro e fora da sala, calmas e activas, individuais e em grupo.

"Os factores derivados empiricamente sublinham a importância das variáveis estruturais e processuais na qualidade de cuidados prestados à criança. Estes também apontam a importância de três áreas chave - interações, actividades e rotinas" (Harms, 1991, p.6).

No mesmo sentido, Katz (1992) refere que a avaliação da qualidade dos programas de Educação de Infância que se mostram na literatura é efectuada pela identificação de características seleccionadas de três áreas; o contexto, o equipamento e o programa.

Um conjunto de dimensões da qualidade de cuidados prestados às crianças é proposto por Thelma Harms (Id) e normalmente faz parte dos instrumentos de avaliação da mesma qualidade. Tal conjunto é constituído por dimensões como: segurança, saúde, organização do ambiente físico, horário, interacção e supervisão, currículo, envolvimento dos pais, pessoal e administração.

A avaliação das dimensões da qualidade dos cuidados prestados às crianças e conseqüentemente o acesso aos diversos componentes dessa qualidade pode ser efectuado de diferentes formas e recorrendo a múltiplas fontes de informação à cerca dos componentes dos contextos.

A inspecção de documentos e registos é apropriada para avaliar as políticas de funcionamento, a concordância das regras e várias funções administrativas. Os relatórios do pessoal à cerca de aspectos do programa não observáveis podem fornecer informação e os questionários destinados aos pais e ao pessoal podem fornecer conhecimentos de como o programa funciona para eles.

Podemos julgar da implementação do curriculum, do tom das interacções pessoais e da responsividade do ambiente físico observando as crianças e o pessoal bem como o seu funcionamento dentro do contexto (Harms, 1991). Deste modo o método da observação torna-se relevante na avaliação de contextos.

Podemos pois considerar duas orientações diferentes e através das quais podemos estudar os contextos, nomeadamente abordagens quantitativas e qualitativas; estas não se excluem e podem ser usadas simultaneamente. **"Crescentemente é reconhecido que os programas educacionais são sistemas sociais complexos que requerem a combinação de métodos de estudo quantitativos e qualitativos"** (Id., p. 20).

Alguns dos instrumentos construídos para avaliar a qualidade de cuidados prestados às crianças nos contextos pressupõem uma medida global de qualidade e são baseados na observação. Alguns deles são designados

para e usados no processo de creditação/acreditação⁽¹⁾ dos centros de cuidados destinados às crianças. Outros são designados como instrumentos de avaliação da qualidade para uso geral.

Muitos são já os instrumentos construídos para avaliar a qualidade dos cuidados prestados às crianças em contexto. Alguns deles encontram-se ainda em fase de estudo, outros já foram bem avaliados e estudados, se bem que todos eles sejam relativamente recentes já que o modelo que lhe está subjacente também é de conceptualização recente, ou seja, o modelo ecológico.

Os instrumentos mencionados consistem em escala constituídas por itens cuja cotação se efectua quer através de observação quer através de entrevistas, sejam elas dirigidas aos pais ou ao pessoal dos contextos educacionais.

Thelma Harms (1991) apresenta uma análise detalhada de vários instrumentos destinados a avaliar a qualidade de ambiente dos contextos. Não se nos mostrando pertinente a descrição de cada um desses instrumentos apenas referiremos algumas dimensões dos contextos por eles avaliados.

Assim os itens dos referidos instrumentos encontram-se normalmente organizados em categorias ou dimensões, tais como: saúde e segurança, nutrição, ambiente físico, mobiliário e materiais para crianças, rotinas e cuidados pessoais, interacções entre o pessoal e a criança, experiências de linguagem e raciocínio, desenvolvimento emocional, desenvolvimento social, desenvolvimento físico, ambiente de aprendizagem,

⁽¹⁾ Processo usado nos Estados Unidos para a permissão de funcionamento dos Centros de Educação de Infância.

actividades criativas, responsabilidade profissional, curriculum e horário. **"Os três componentes chave dos contextos de educação precoce parecem ser as interações adulto-criança, o espaço/materiais/curriculum e o modelo de recursos"** (Id.).

A avaliação da qualidade de cuidados prestados às crianças em contexto reveste-se de grande importância, tanto a nível das práticas como a nível da pesquisa. **"O desenvolvimento compreensivo e exacto do significado da avaliação da qualidade dos cuidados prestados às crianças em contexto torna-se cada vez mais importante para a pesquisa e para a prática. A avaliação compreensiva incluirá as estruturas ou as características mais permanentes bem como as interações e processos presentes no contexto"** (Id.).

Concluindo uma reflexão sobre a qualidade de ambiente em Educação de Infância e referindo-se ao processo de pesquisa, Katz (1992) afirma que qualquer abordagem de avaliação da qualidade requer, não somente um conjunto de critérios a aplicar a cada programa, mas algum consenso sobre normas mínimas, em cada critério, que devem ser satisfeitas para uma qualidade aceitável, o que já foi iniciado com o avanço de consensos relativos às práticas apropriadas. Ainda assim a discussão destas matérias é uma necessidade urgente entre os profissionais e os responsáveis pelos programas, bem como com as agências e as associações da comunidade.

Síntese do Capítulo

Ao longo deste capítulo tentámos tratar os pontos que nos pareceram mais relevantes no âmbito deste trabalho. Uma vez que o modelo teórico que nos informa acerca do estudo do desenvolvimento da criança em contexto é relativamente recente, concomitantemente os estudos que se lhe referem também o são e, mais, ainda não existem em quantidade significativa, daí que o presente capítulo se nos afigure menos extenso do que desejaríamos.

Tendo em conta que o nosso estudo se enquadra na problemática da Educação Pré-Escolar procuramos, num primeiro momento, explicitar as várias áreas intervenientes naquela, bem como proceder a um levantamento dos problemas que se colocam actualmente no domínio da Educação Pré-Escolar, particularmente no nosso País.

Partindo do princípio que o desenvolvimento da criança ocorre em contextos determinados e determinantes e que o estudo desse desenvolvimento é informado e enforma na perspectiva ecológica do desenvolvimento, tentámos num segundo ponto abordar tal perspectiva explicitando os conceitos e os modelos teóricos a ela subjacentes.

Finalmente tentámos explicitar alguns conceitos inerentes à perspectiva citada e utilizados por nós neste trabalho, tais como qualidade de ambiente e sua avaliação.

CAPÍTULO 2

OBJECTIVOS E CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO. OPÇÕES METODOLÓGICAS

No capítulo que se apresenta serão levantadas as questões orientadoras do estudo que nos propusémos realizar, os respectivos objectivos, bem como as hipóteses que à luz da revisão da literatura procurámos levantar e fundamentar. Serão ainda explicitadas as opções metodológicas que julgamos adequadas à elaboração do nosso trabalho.

Fazemos seguidamente referência às motivações de ordem pessoal que nos conduziram à escolha do tema que neste trabalho nos propusémos desenvolver.

1 - Motivações Pessoais

Sendo a problemática da Educação Pré-Escolar uma área relacionada com o desenvolvimento humano, desde cedo nos despertou a atenção. Podemos afirmar que o interesse e a preocupação de compreender os outros, nomeadamente o seu comportamento, naquilo que o origina e motiva remonta ao período de vida em que se nos impõem algumas tarefas, também elas de desenvolvimento, e de entre as quais salientamos a escolha de uma profissão e consequentemente a escolha de um curso. No nosso caso

escolhemos o curso de Psicologia fortemente motivados pelo interesse e desejo de "conhecer" e compreender os outros.

Verificamos então que o conhecimento e a compreensão do ser humano passa também pelo estudo do seu desenvolvimento e posteriormente, já na fase final do curso, constatámos que a Educação era um factor importante para o ser humano principalmente nos primeiros anos de vida. Escolhemos então todas as opções ao nosso dispôr cujos temas se relacionavam com a Educação, facto a que não foi alheia a influência do Professor Albano Estrela.

Posteriormente e prosseguindo na resolução das tarefas de desenvolvimento que se nos deparam ao longo do nosso "espaço de vida", após termos trabalhado em Orientação Escolar e Profissional durante um ano numa Escola Secundária, iniciámos funções na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP). Estávamos em 1987 e no ano seguinte deu-se início, nesta Escola, aos cursos de formação inicial. Passámos então a orientar cadeiras do domínio da Psicologia integradas nos currícula dos referidos cursos, nomeadamente Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação.

No âmbito desta nossa actividade foi-nos dado reflectir nalguns aspectos relacionados com a Educação Pré-Escolar, tanto no que respeita aos modelos de desenvolvimento que lhe servem ou têm servido de base, como no que se refere aos aspectos institucionais e de formação dos Educadores de Infância já que a ESEP formava profissionais para este nível de ensino.

Desta forma, através de contactos com especialistas no campo da Educação Pré-Escolar, com Educadores de Infância e Pais e especialmente através de leituras, fomos tomando consciência dos diversos aspectos e problemas que se colocam hoje em dia àquele nível de ensino e, simultaneamente, naquele nível de desenvolvimento humano.

Estavam então criadas as condições que nos levaram ao interesse pela abordagem da Educação Pré-Escolar e ao estudo de algumas questões que consideramos pertinentes, interesse este a que não é alheio o facto de termos um filho precisamente no nível de desenvolvimento a que nos reportamos.

2 - Objectivos do estudo

Tendo presente as questões que se põem em torno da Educação Pré-Escolar e a revisão da literatura tal como, procurámos explicitar no capítulo anterior, levámos a cabo um estudo intitulado **"Contextos Formais de Educação e Desenvolvimento da Criança - Contributos para a Educação Pré-Escolar"**.

Não sendo um trabalho que abarque todos os aspectos da Educação Pré-Escolar, por uma questão de delimitação do campo de estudo, tentámos caracterizar os contextos formais de Educação de Infância (Jardins

Formulando o problema de outra forma, no nosso estudo tentámos responder à questão - até que ponto as capacidades pró-sociais, linguísticas, numéricas, de memória e perceptivo-motoras serão mais ou menos estimuladas pelos contextos formais de Educação de Infância. Ou ainda, será que um ambiente adequado e rico, proporcionado pelo Jardim de Infância às crianças que o frequentam, lhes facilita a aquisição daquelas capacidades e consequentemente promova o seu desenvolvimento?

Partimos de uma concepção de qualidade do ambiente proposta por Harms (1991) que tem em conta dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico e da sua utilização, equipamentos e organização dos recursos) e variáveis dinâmicas ou de processo (qualidade e quantidade de interacções pessoais existentes). Os elementos de estrutura e de interacção encontram-se dinamicamente interligados nos contextos formais de Educação destinados à criança. A qualidade do ambiente está associada a resultados positivos na criança, tais como boa competência social, altos níveis de desenvolvimento da linguagem, boa capacidade do control do eu e poucos problemas na escolaridade ulterior.

Relativamente ao desenvolvimento das capacidades das crianças optámos por estudar os aspectos desenvolvimentais, que mais frequentemente são considerados nos trabalhos sobre o pré-escolar como estando relacionados com as competências académicas que a escola vai exigir. Reportamo-nos assim a uma perspectiva diferencial da Psicologia do Desenvolvimento.

Tendo em conta as explicitações efectuadas, pusémos então as seguintes **questões orientadoras**:

- a) Os diferentes contextos formais de educação de infância, existentes em Portalegre, variam no que se refere à qualidade do ambiente que proporcionam às crianças?
- b) Quais os principais factores dos contextos que fazem variar a qualidade do ambiente dos mesmos?
- c) O desenvolvimento da criança a nível de competência social, capacidades linguísticas, numéricas, de memória e perceptivo-motoras é afectado pela qualidade do ambiente do contexto formal de educação que frequenta?
- d) Quais os factores dos contextos formais de educação mais relacionados com o desenvolvimento das crianças ao nível da competência social, das capacidades linguísticas, numéricas, de memória e perceptivo-motoras?
- e) Qual o papel da educadora de infância como factor predominante na mediação da qualidade do ambiente de um contexto formal de educação?

Face às questões orientadoras colocadas e ao tentarmos estabelecer relações entre determinados contextos de educação - Jardins de Infância - e o grau de desenvolvimento das capacidades das crianças que os frequentam, pretendemos alcançar os **seguintes objectivos**:

- a) Avaliar a **qualidade do ambiente** proporcionada às crianças em cada Jardim de Infância da cidade de Portalegre.
- b) Avaliar o **desenvolvimento das crianças** no que respeita às suas capacidades de competência social, de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras que frequentam os Jardins de Infância e cuja qualidade do ambiente foi avaliada.
- c) Determinar a relação entre **qualidade do ambiente** dos Jardins de Infância de Portalegre é o **desenvolvimento das crianças** que o frequentam.
- d) Identificar os **principais factores dos contextos** formais de educação que mais influenciam o **desenvolvimento da criança**, isto se encontrarmos relação entre a qualidade do ambiente e o desenvolvimento da criança.
- e) Identificar o papel ou o contributo da **educadora de infância** para a **qualidade do ambiente** do Jardim de Infância.

Formuladas as questões orientadoras e os objectivos do estudo estabelecemos então duas **hipóteses principais** que se relacionam com os contextos de Educação de Infância:

Hipótese 1 - A diferentes contextos formais de educação - Jardins de Infância de Portalegre - correspondem diferentes graus de qualidade do ambiente proporcionado às crianças que os frequentam.

Podemos fundamentar esta hipótese, baseando-nos nas seguintes constatações àcerca dos Jardins de Infância de Portalegre:

- Existem diferenças no que respeita aos aspectos do espaço físico utilizado pelos Jardins de Infância;

- Estes vão desde espaços adaptados, com poucas condições, até espaços criados para o efeito onde as condições são óptimas.

- Os equipamentos e os recursos necessários à actividade dos diferentes Jardins de Infância variam de uns para outros, tanto na sua quantidade e qualidade, como na sua organização e gestão.

- As variáveis de estrutura são aqui salientadas e diferem de uns para outros contextos.

- As interacções pessoais nos diferentes Jardins de Infância variam em qualidade e quantidade, o que se relaciona quer com o grau de complexidade dos mesmos quer com o número de crianças e dotação de pessoal. Por sua vez também o pessoal varia sobretudo no que concerne às qualificações; é de salientar, por exemplo, que ao nível dirigente uns Jardins de Infância contam com técnicos superiores (psicóloga) na sua direcção, outros com pessoal pouco qualificado para o efeito (religiosas sem formação específica), passando ainda por Educadores de Infância desempenhando funções directivas.

Outras duas constatações, agora mais abrangentes, que além de se verificarem no País também se verificam em Portalegre, podem fundamentar a presente hipótese, são que:

- Como já foi referido, não existe no nosso País um curriculum único para a Educação Pré-Escolar, pelo que o tipo de actividades e qualidade das mesmas são variadas, o que leva a supor diferentes graus de adequação e de riqueza de actividades consoante a pessoa (educadoras ou não) que gere as actividades de determinada sala.

Existem pois vários currícula ou, se quisermos, diversas formas de estar na sala e de a gerir, consoante a educadora. Pensamos que este também é um aspecto que pode fazer variar a qualidade do ambiente e que se refere quer aos elementos estruturais quer processuais.

- A tutela da Educação Pré-Escolar é actualmente exercida por dois Ministérios (o da Educação e o do Emprego e Segurança Social) com estratégias diferentes. Em Portalegre os Jardins de Infância dependem quer de um quer de outro Ministério, verificando-se diferenças principalmente ao nível dos cuidados prestados às crianças, do horário de funcionamento e da supervisão exercida por aqueles. Os aspectos decorrentes desta situação fazem certamente variar a qualidade ambiente.

Hipótese 2 - A boa qualidade do ambiente dos contextos formais de Educação facilita e propicia o desenvolvimento das crianças que os frequentam. Dizendo de outra forma, o desenvolvimento das crianças é afectado positivamente pelo grau de qualidade do ambiente do contexto formal de educação que frequentam.

Podemos fundamentar esta hipótese, apontando os seguintes aspectos:

- O desenvolvimento ocorre em contextos determinados e determinantes. O contexto a que agora nos referimos é o Jardim de Infância onde a criança passa um longo espaço de tempo da sua vida. Ora, certamente este contexto influencia o seu desenvolvimento propiciando piores ou melhores condições à sua ocorrência.

- Um contexto com boa qualidade do ambiente facilitará o desenvolvimento porque disporá de condições quer de espaço quer de equipamentos e de utilização que permitem à criança a movimentação e as trocas adequadas no seio do contexto. Por outro lado uma boa qualidade do ambiente também facilita o desenvolvimento porque permite um grau de relacionamento interpessoal elevado e leva ao estabelecimento de relações adequadas entre as crianças e entre estas e os adultos.

Explicitadas as duas hipóteses principais, formulamos agora outras que, não sendo tão abrangentes, particularizam aspectos importantes dos contextos de Educação de Infância..

Hipótese a - Existem factores principais dos contextos formais de socialização (Jardins de Infância) responsáveis pelo desenvolvimento da competência social da criança. Esses factores respeitam sobretudo à qualidade das interacções criança-criança e criança-educadora estabelecidas dentro do contexto.

Podemos fundamentar esta hipótese tendo em conta que:

- É no seio dos contextos de socialização que o indivíduo vai desenvolver a sua competência social ou seja, a sua capacidade para estabelecer relações adequadas com outros membros da sociedade.

- É interagindo que a criança constrói um sistema de condutas interpessoais e irá adequando o seu funcionamento dentro de um grupo, daí que seja através do grupo e das interacções com este que a criança desenvolve a sua competência social.

- Os contextos formais de socialização, no nosso caso Jardins de Infância, permitem mais a interacção social. Este factor é considerado importante também a outros níveis de desenvolvimento; assim Kamii e Devries (1980), no âmbito do programa de Educação Pré-Escolar que criaram, referem-se à importância da interacção social como fonte de desenvolvimento cognitivo, afectivo, social e moral, tendo igualmente em conta o papel da linguagem oral que é estimulado na medida em que a criança tem necessidade de comunicar com os outros, dando assim relevo à troca de pontos de vista.

Os aspectos referentes ao parágrafo anterior levam-nos a colocar uma outra hipótese:

Hipótese b - Existem factores principais dos contextos de socialização, Jardins de Infância, responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades, tais como de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras nas crianças que os frequentam. Esses factores reportam-se sobretudo à qualidade, riqueza e adequação dos materiais e das actividades desenvolvidas dentro do contexto.

Podemos fundamentar esta hipótese tendo em consideração que:

- Nos Jardins de Infância desenrolam-se um conjunto de actividades, normalmente sob a orientação da educadora, que levam à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança a todos os níveis. Existem também no contexto formal de Educação materiais e recursos que podem ser geridos de forma a propiciar o desenvolvimento da criança.

- Existem práticas adequadas ou não ao desenvolvimento da criança e logo ao desenvolvimento de capacidades da linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras. "A aprendizagem e o desenvolvimento surge à medida que as crianças mexem, manipulam e experimentam objectos e interagem com pessoas", Vasconcelos (1990).

- É no seio do contexto de socialização proporcionado pelo Jardim de Infância que a criança pode dispôr de todo um conjunto de materiais e de um conjunto de actividades propostas pela educadora e/ou escolhidas pela criança, mas que fazem parte do ambiente que caracteriza o contexto.

É então altura de colocar a seguinte hipótese relativa ao papel da Educadora de Infância.

Hipótese c - A Educadora desempenha um papel determinante na qualidade do ambiente proporcionado às crianças nos contextos formais de educação.

Ao levantarmos esta hipótese tivémos em conta que:

- É a educadora que prepara o enquadramento com propostas de actividades e muitas vezes de materiais disponíveis para as crianças, como é afirmado por Vasconcelos (1990). É também a educadora que gere o espaço e o tempo destinados às actividades dentro, é certo, dos limites impostos por cada Jardim de Infância.

- Por outro lado, como afirma Mincey (1982, pág. 49), "***Os habitats das salas⁽¹⁾ diferem geralmente de sala para sala e reflectem a personalidade, a filosofia educacional e os interesses da educadora***" (...).

3 - Opções Metodológicas

Uma vez posta a ênfase na inter-relação da criança com o seu meio, ou melhor, colocado o problema de encarar o desenvolvimento como algo que ocorre em contextos específicos e determinantes para esse desenvolvimento, os investigadores e as organizações⁽²⁾ que se dedicam ao estudo da Educação para a Infância, começaram a estudar variáveis do meio e a elaborar projectos que têm em conta não só as variáveis da criança mas também as variáveis do meio ambiente, até porque existe actualmente desconhecimento quanto ao impacto que os diferentes tipos de contextos especialmente designados para as crianças vão ter no seu desenvolvimento (Bairrão, 1988).

(1) - Classroom habitats, no original.

(2) - É o caso do IEA, P.P.P., já referido neste trabalho.

Podemos enquadrar o presente trabalho numa perspectiva que engloba variáveis das crianças e variáveis do meio onde estas estão inseridas. Assim a abordagem que fazemos pode inserir-se numa perspectiva *ecológica do desenvolvimento*, senão vejamos.

"A abordagem de Bronfenbrenner, (...) pode denominar-se uma abordagem ecológica ao desenvolvimento humano, na medida que irá focar as relações dinâmicas entre o organismo e os meios que o cercam, estando a pessoa e o meio implicados em actividades e tensões recíprocas (Bronfenbrenner, 1977 cit por Bairrão 1992, pág. 52).

Não podemos no entanto considerar este trabalho como se de um estudo ecológico se tratasse e muito menos pretendemos que possua validade ecológica (1). Para tal seria necessário que o estudo em causa obedecesse a três condições fundamentais, além de outras, enunciadas por Bronfenbrenner (1976). São elas:

1. Pesquisa efectuada em situações de vida real, o que acontece no presente estudo.

2. Análise, por um lado, das relações entre as características dos alunos e o seu ambiente(2) habitual (lar, escola, grupo de idade, vizinhança, comunidade, etc...) e por outro a análise das relações e das ligações existentes entre aqueles tipos de ambiente. No nosso caso apenas analisamos um tipo de ambiente, logo não podemos estabelecer relações entre vários.

(1) - Conceito utilizado e definido por Bronfenbrenner (1976), artigo intitulado - The Experimental Ecology of Education.

(2) - Environment, no original.

3. A estratégia da escolha aplicada ao estudo das relações "indivíduo-ambiente" e "ambiente-ambiente" - ou a experiência ecológica - é definida como um contraste sistemático entre dois ou mais sistemas ambientais; no nosso estudo analisamos apenas um tipo de ambiente para cada indivíduo, não sendo possível contrastar ambientes em relação aos indivíduos. Os contrastes que podemos efectuar verificam-se apenas ao nível de "ambiente-ambiente ou, como lhes chamamos, "contexto-contexto" e dizem respeito aos Jardins de Infância estudados. Podemos contudo estabelecer relações entre este tipo de ambiente e os indivíduos (crianças) que o frequentam.

Estando conscientes dos aspectos focados e também de que o nosso objectivo era o de estabelecer relações entre o desenvolvimento das crianças e a qualidade do ambiente de um determinado contexto - Jardim de Infância - frequentado por estas, procedemos então ao delineamento de uma pesquisa que nos desse informações sobre a qualidade do ambiente dos contextos formais de Educação e sobre as características das crianças que os frequentam ou melhor, do desenvolvimento dessas crianças.

Assim, relativamente à determinação da qualidade do ambiente utilizamos principalmente um instrumento que nos fornece exactamente esse tipo de informação. Estamos a referir-mo-nos à **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - (ECERS)** ⁽¹⁾ de Harms e Clifford (1980).

A nossa opção por este instrumento deve-se, por um lado, ao facto de que o mesmo foi construído precisamente para o efeito que pretendíamos

(1) - Em Inglês - Early Childhood Environment Rating Scale. As características desta escala bem como a sua aplicação, serão descritas no capítulo 4 deste trabalho.

e, por outro, não conhecemos mais nenhum instrumento com os mesmos objectivos, provavelmente porque este campo de estudo é relativamente recente.

Um outro aspecto que nos levou igualmente à escolha de tal instrumento prende-se com o facto de este se encontrar em fase de estudo e aferição para o nosso País, o que concomitantemente nos permite alcançar um outro objectivo, além do nosso específico - o de contribuirmos para a sua aferição.

Ainda relativamente à determinação da qualidade do ambiente dos contextos, procedemos à realização de uma entrevista a cada educadora de cuja sala iríamos determinar a qualidade do ambiente. A referida entrevista segue em guião previamente estabelecido e faz parte do procedimento recomendado para a aplicação da ECERS conjuntamente com o método da observação.

Relativamente à determinação das características, ou do desenvolvimento das crianças que frequentam os contextos avaliados, optámos pela aplicação de uma escala de competência social e por um outro instrumento que nos dá resultados em cinco grandes áreas do desenvolvimento da criança.

Quanto ao que se refere à competência social das crianças optámos pela sua avaliação, dando-lhe um certo relevo, porque os contextos formais de educação são contextos de socialização tais como todos os outros. É neles que a criança aprende a estabelecer relações adequadas com os outros

elementos da sociedade em que se insere e mais objectivamente no nosso estudo, com os seus pares e adultos que do contexto fazem parte.

O instrumento utilizado para avaliar este aspecto do desenvolvimento foi a Escala de Competência Social⁽¹⁾ de Kohn e Rosman. A escolha desta escala relativamente ao nosso estudo deve-se ao facto desta ter sido elaborada e estudada com o propósito de criar um instrumento que informasse do funcionamento das crianças em contextos pré-escolares (Kohn e Rosman, 1972). Ainda segundo os seus autores **"A escala de competência social foi elaborada para medir a mestria⁽²⁾ das crianças no meio ambiente pré-escolar"**, (id., pág. 430).

Assim, escolhemos este instrumento para avaliar a competência social das crianças, por ser um instrumento criado para contextos pré-escolares; para medir a competência social enquanto capacidade geral de relacionamento com o grupo, aquela que nos interessa, pois outros instrumentos existem para medir competência social, contudo ou são muito específicos nessa capacidade e avaliam só uma das suas várias dimensões, ou aplicam-se a idades mais avançadas.

A escala encontra-se amplamente estudada, tendo os seus autores começado os trabalhos à cerca da mesma em 1972. Daí para cá os estudos têm sido aprofundados dando origem à publicação de vários artigos pelos autores Kohn, M. e Rosman, B. (1972 e 1973) assim como a outros trabalhos de conversão e aferição da escala para outros países, é o caso da, ao tempo,

(1) - A Social Competence Scale no original.

(2) - Mastery, no original.

República Federal Alemã e de Portugal. Esta foi igualmente uma das razões pela qual a preferimos.⁽¹⁾

Por outro lado a escala destina-se aos educadores, sendo estes que atribuem um valor a cada item; ora estes são as pessoas indicadas para "classificar" as crianças com as quais lidam quotidianamente, pois são eles quem estão melhor colocados para avaliar o comportamento sócio-emocional da criança já que têm a informação do que a criança faz no seu dia-a-dia (Kamii, 1971). Assim, segundo a mesma autora, um avaliador experiente e exterior que observa as crianças durante alguns dias pode ser mais objectivo do que o professor; contudo um tal observador exterior só pode estar disponível em projectos experimentais enquanto o professor que lida com as crianças todos os dias tem uma melhor compreensão do que um observador que fique fora destas interacções (id.).

Um outra razão que nos levou à escolha do presente instrumento foi o facto de possuímos dados relativos ao estudo do mesmo num outro país - Alemanha (ex. RFA). Podemos assim comparar os nossos resultados e contribuir igualmente para o estudo do instrumento no nosso País, bem como verificar o seu "comportamento" em Portugal. O projecto Pré-Primário, mencionado no capítulo 2 deste trabalho, encontra-se a decorrer igualmente no nosso País, pelo que o estudo do instrumento ligado à qualidade do ambiente também pode ser encarado como um estudo exploratório da forma como a escala se adapta ou não aos objectivos daquele projecto.

Quanto ao que se refere às outras dimensões do desenvolvimento da criança, optámos pela utilização de um instrumento que incide sobre cinco

⁽¹⁾ As características da escala, bem como os estudos acerca da mesma serão analisados no capítulo 3 deste trabalho.

grandes áreas: linguagem, estilo de aprendizagem (que também se refere a aspectos socio-emocionais), memória, capacidades numéricas e aptidões perceptivo-motoras. Referimo-nos a Bury Infant Check⁽¹⁾ desenvolvida por Lea Pearson e John Quinn (1986).

Optámos por este instrumento devido a ser um dos que nos pareceu corresponder aos nossos objectivos uma vez que nos permite obter resultados globais mas também resultados parciais em cada uma das áreas mencionadas.

Por outro lado é um instrumento de fácil aplicação e, segundo os seus autores, está bem validado tendo sido criado exactamente para crianças da fase etária com a qual trabalhamos.

Poderíamos, em alternativa, utilizar um teste de Inteligência. Todavia não o fizemos uma vez que a inteligência está mais relacionada com o nível socio-cultural a que pertencem as crianças e com factores hereditários, pelo que rejeitámos à partida a sua aplicação dado que correríamos o risco de estar a medir factores intrínsecos às características individuais de cada criança. Contudo, utilizámos ainda um outro teste no que se refere às crianças e relacionado com o que em cima dissémos. Trata-se do teste de vocabulário da Nova Escala Métrica da Inteligência (NEMI) de R. Zazzo, Gilly e Verba-Rad, aferida para a população portuguesa por Joaquim Bairrão et.al (1978) e dada a correlação elevada que tem com a totalidade da escala.

O objectivo da aplicação deste teste prende-se com a necessidade que constatámos de controlar a variável Inteligência no sentido de termos a

(1) - O nome do instrumento não foi traduzido. As suas características serão apresentadas no capítulo seguinte.

certeza de que os resultados obtidos nos dois instrumentos já mencionados se devam à variável Qualidade do Ambiente e não ao nível intelectual das crianças.

Dado que os testes de vocabulário se encontram fortemente correlacionados com os resultados totais das escalas de Inteligência e normalmente possuem saturações altas em factor G (Inteligência geral), .77 para o caso do vocabulário da NEMI (id.), optámos por passar este teste que nos parece simples e eficaz relativamente ao nosso objectivo de controlar o nível intelectual.

Optámos ainda por controlar a idade das crianças fixando-a entre 4 anos e 11 meses e 5 anos e 11 meses.

Outra variável que controlámos foi o nível sócio-cultural; também aqui teríamos de nos assegurar que os resultados não se deviam a esta variável e portanto ela não interferia. Para o efeito utilizámos um sistema de categorias que descreveremos no capítulo seguinte e que também foi utilizado no Projecto Pré-Primário (IEA - P.P.P) a decorrer no nosso País.

Síntese do Capítulo

No presente capítulo, à luz da problemática da Educação Pré-Escolar, levantamos algumas questões que se nos afiguram de relevância significativa a merecer estudo, tendo igualmente sido formulados os objectivos

deste trabalho bem como as hipóteses que lhe correspondem e que orientarão o nosso estudo.

Verificámos que a nível do estudo do desenvolvimento humano este trabalho não pode ser considerado como possuindo validade ecológica; no entanto apresenta características que o aproximam de uma perspectiva ecológica do estudo do desenvolvimento.

Explicitámos ainda as opções tomadas relativamente à metodologia seguida e também aqui poderemos concluir que a metodologia ecológica tem a característica de utilizar metodologias compósitas qualitativa e quantitativamente, não se tratando de modelos lineares de casualidade, mas de integrar os dados empíricos num quadro teórico ou conceptual mais vasto.

Uma vez explicitados os instrumentos a utilizar impõe-se agora descrevê-los e caracterizá-los, no sentido de procedermos à explicação da forma como recolhemos os dados; assim o procedimento de recolha de dados será objecto de descrição no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTO DE RECOLHA DE DADOS

O conteúdo deste capítulo pretende explicitar os procedimentos seguidos na recolha de dados relativos ao trabalho de campo que efectuámos.

Referir-nos-emos em primeiro lugar a aspectos gerais dessa recolha. Seguidamente organizaremos a nossa exposição em dois pontos distintos. Por um lado explicitaremos os objectivos e as estratégias seguidas referentes à recolha de dados relativa às crianças e por outro descreveremos a recolha de dados relativa aos contextos.

Em cada um daqueles pontos faremos ainda referência às características psicométricas dos instrumentos utilizados bem como ao procedimento que seguimos para a adaptação de dois deles, uma vez que nunca tinham sido utilizados em populações portuguesas.

I - Aspectos gerais

Uma vez delimitado o campo de estudo colocava-se-nos o problema de obtermos autorização para efectuar o nosso trabalho de campo nos Jardins de Infância que definimos à partida como objecto de estudo. Assim, no mês de

Outubro de 1991, enviámos através da Escola Superior de Educação de Portalegre pedidos de autorização para o referido trabalho.

Estes foram dirigidos aos directores dos Jardins de Infância de Portalegre, com excepção de dois deles cuja autorização foi solicitada ao Director Escolar de Portalegre que por sua vez a enviou à Direcção Regional de Educação do Sul, isto porque estes Jardins de Infância dependem do Ministério da Educação.

Iniciámos então o trabalho, propriamente dito, no mês de Novembro de 1991. Foram estabelecidos os primeiros contactos com as educadoras em cujas salas iríamos trabalhar. As salas seleccionadas em cada Jardim de Infância foram aquelas cujas crianças, em termos de idades, se encontravam dentro do período etário por nós estabelecido, num total de 10. Elaborámos então uma lista nominal de crianças, por sala, onde, além do nome, incluímos a data de nascimento, a escolaridade do pai e da mãe e ainda a profissão. Pretendemos assim determinar as características da amostra.

Verificámos então, pela análise da referida lista, que a nossa amostra não continha tantos elementos como esperávamos⁽¹⁾. Decidimos então não "utilizar" elementos desta amostra na adaptação de dois instrumentos do nosso estudo. Assim, julgámos mais adequado recorrer a Jardins de Infância de Elvas uma vez que esta cidade tem características idênticas à de Portalegre. Desta forma voltámos a solicitar autorização para efectuar esse trabalho em três dos Jardins de Infância daquela cidade, todos eles dependentes do Ministério da Educação. Uma vez obtida a autorização, o

(1) As características da amostra do estudo serão abordadas no ponto 6 deste capítulo.

que só se verificou em meio de Março de 1992, por razões que nos foram alheias, iniciámos então a recolha de dados no terreno.

II - Dados relativos às crianças

1 - Objectivos

Recordando os objectivos já formulados, vemos que no que se refere à recolha de dados relativa às crianças pretendíamos, como objectivo geral:

- Avaliar o desenvolvimento das crianças em cada contexto formal de educação (no nosso caso, em cada sala), desenvolvimento esse que formulámos em termos de capacidades de competência social, por um lado, e, por outro capacidades de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras.

Outros dois objectivos que se nos impõem por questões de controlo de variáveis são:

- Determinar o nível intelectual das crianças em cada sala.
- Determinar o estatuto socio-económico de pertença das crianças, igualmente por sala.

Para atingir os objectivos que nos propusémos utilizámos quatro instrumentos diferentes. É deles que falaremos seguidamente.

2 - Escala de competência social de Kohn e Rosman - ECS.

Pretendemos com este instrumento avaliar a competência social das crianças (no anexo I apresentamos o ECS, na sua versão final).

A presente escala foi desenvolvida por Kohn e Rosman, cujos estudos deram origem a dois artigos dos mesmos autores (Kohn e Rosman, 1972, 1973). Num e noutro artigo os autores estudam dois instrumentos, A Social Competence Scale e a Symptom Checklist for the Preschool Child, o objectivo é o de desenvolver dois instrumentos de pesquisa para avaliar o funcionamento das crianças em contextos pré-escolares. A amostra dos estudos iniciais baseou-se em 407 crianças de idade pré-escolar integradas em instituições públicas de cuidados de dia. Outros estudos efectuados mostraram a persistência moderada dos factores encontrados, inicialmente, quando avaliados longitudinalmente, sendo a amostra de 486 crianças da pré-escola e de 323 da escola elementar, o período estudado em ambos os casos foi de 18 meses.

Kohn e Rosman⁽¹⁾ abordam a competência social dos ponto de vista das relações interpessoais referentes às crianças. Assim a escala desenvolvida e estudada por estes autores, na sua versão abreviada,⁽²⁾

(1) As considerações e as características psicométricas da escala foram retiradas de Kohn e Rosman(1972).

(2) Short Version of the Kohn/Rosman Social Competence Scale.

aquela que utilizámos neste estudo, inclui 23 itens que incidem principalmente sobre o comportamento da criança enquanto inserida num grupo e sobre as relações que esta estabelece com esse grupo e com a educadora. Cada item é cotado numa escala de 5 pontos que vai de 1 = sempre, até 5 = nunca.

A escala é preenchida pela educadora que atribuem uma cotação a cada item consoante o comportamento das crianças, preenchendo assim cada educador uma escala por cada criança do grupo da sua sala.

Os itens da escala distribuem-se por duas dimensões de factores que por sua vez se dividem em itens positivos e negativos. Deste modo o factor I reflecte o uso da oportunidade na classe, indicando os itens positivos deste factor o interesse, a curiosidade, a assertividade⁽¹⁾ e afirmação. As crianças com elevada cotação nestes itens usam as oportunidades que lhes são proporcionadas na classe e obtêm satisfação apropriada no contexto pré-escolar através de interacções positivas com os seus pares. Os itens negativos do factor I indicam o afastamento face às oportunidades, pouco interesse e o fracasso em aliciar a cooperação dos pares na execução das actividades.

Quanto ao factor II, os seus itens sugerem a forma como as crianças lidam com as regras, as regulações e as rotinas inerentes à classe. Os itens positivos deste factor indicam uma vivência com a estrutura da classe e uma concordância com a professora nos seus pedidos e sugestões. Os itens negativos indicam desafio ou criação de distúrbios relativos às rotinas normais da classe.

⁽¹⁾ Assertiveness, no original.

As correlações entre as classificações dadas por pares de professores foram de 0.62 para o factor I e 0.66 para o factor II. As classificações atribuídas pelo professor e pelo auxiliar, às crianças, foram juntas, tendo-se calculado o coeficiente de fidelidade para as classificações totais e o coeficiente de fidelidade entre pares de avaliadores pela fórmula de Sperman-Brown, tendo sido de .77 e .80 para o factor I e II respectivamente.

Posteriormente esta escala foi adaptada e estudada por dois autores alemães, Tietze, W. e Feldkamp, J., que tendo realizado estudos no seu País encontraram 3 factores principais medidos pela escala, que avaliam as crianças em 3 dimensões diferentes do seu funcionamento que podemos expressar do seguinte modo:

factor I. Interesse / Participação vs. Apatia / Retraimento

factor II. Cooperação / Obediência (compliance) vs. Cólera / Oposição

factor III. Orientação para a tarefa / Autonomia vs. Não orientação para a tarefa / Baixa autonomia.

Os estudos realizados entre nós, revelaram, como veremos mais adiante, a existência destes factores.

2.1. - Adaptação da Escala

Dado que todas as informações de que dispunhamos à cerca deste instrumento se encontravam em língua inglesa, procedemos então a uma tradução de todos os itens para português, tanto quanto possível fiel à formulação dos mesmos em inglês.

De referir ainda que três dos itens incluídos na versão curta da ECS não pertenciam à escala inicial desenvolvida por Kohen e Rosman e que foram incluídos pelos autores alemães (Tietze e Felckamp, s/d).

2.1.1. - Estudo Piloto da Escala

Com o objectivo de testarmos a Escala de competência social - ECS - no que se refere ao seu comportamento e à sua adaptabilidade para crianças portuguesas e também no sentido de obtermos dados relativos aos seus parâmetros estatísticos, pedimos a quatro educadoras de três Jardins de Infância da cidade de Elvas, que preenchessem a escala relativamente às crianças das suas salas.

Como já mencionámos, recorremos a crianças não pertencentes à amostra que iríamos utilizar porque ela não era suficientemente grande e porque ao passarmos duas vezes o mesmo teste, no caso de utilizarmos crianças dessa amostra, poderiam verificar-se efeitos de aprendizagem fruto da repetição, o que iria alterar o significado dos resultados

Deslocámo-nos na terceira semana de Março de 1992 à cidade de Elvas onde contactámos com as educadoras dos três Jardins de Infância tendo obtido prontamente a sua colaboração, assim como garantimos o seu anonimato.

Baseando-nos nas fichas das crianças das quatro salas, seleccionámos todas as crianças com idades compreendidas entre os 4A; 11M e os 5A; 11M.

Construímos então uma lista de nomes de crianças por sala, fornecendo-a à respectiva educadora e pedindo-lhe que preenchesse uma escala por criança.

2.1.2. - Amostra do Estudo Piloto

A amostra de pilotagem da escala foi constituída por 51 crianças, 25 rapazes e 26 raparigas, com idades compreendidas entre os 4A; 11M e os 5A; 11M.

A sua distribuição pelas categorias que definimos relativamente ao estatuto socio-económico⁽¹⁾ é muito semelhante à que se verifica na amostra principal deste estudo. O quadro seguinte refere-se a essa distribuição.

⁽¹⁾ Estas categorias serão apresentadas e definidas no ponto 5 deste capítulo.

Quadro 1

Categorias	I	II	III	IV	V	VI
Nº de crianças	3	3	8	2	25	10

Distribuição da amostra pelas categorias de estatuto Socio-Económico.

2.1.3. - Análise dos dados do Estudo Piloto e reformulações efectuadas

Passados quatro dias⁽¹⁾ sobre o nosso pedido às educadoras de Elvas, foram-nos entregues as 51 escalas relativas às crianças que havíamos seleccionado.

Tratámos informaticamente os resultados através de um programa de análise estatística (CSS-Statistica), pelo que relativamente ao estudo piloto da Escala de Competência Social obtivemos os seguintes dados: (Anexo II)

- A consistência Interna medida pelo coeficiente de Alpha de Cronbach é de .837 e pelo coeficiente Alpha Estandartizado é de .839.
- Os valores das correlações item-total variam entre .19 e .66, à excepção do item 18, cuja correlação com o total é de -.20.

(1) De salientar que trabalhámos em Elvas, para este estudo, durante uma semana.

- As médias das cotações dos itens vão desde 1.70 a 3.23. Contudo parece existir uma tendência de cotações centrada no valor 2. Dos 23 itens, 20 deles têm médias entre 2.0 e 2.8, o que pode ser interpretado como um enviesamento da escala para valores positivos e logo para a competência social elevada já que, para melhor interpretação, as cotações dos itens negativos da escala foram invertidas ou espalhadas segundo a escala de cotação. Já que esta escala de cotação varia de entre 1 a 5, a média esperada deveria aproximar-se de 3 e não de 2.

No sentido de esclarecer os dados obtidos levantámos as seguintes hipóteses:

Este enviesamento pode ser devido à distribuição dos itens negativos e positivos no teste, até porque "suspeitávamos" que os itens negativos seriam os mais responsáveis pelo referido enviesamento, hipótese que não confirmámos analisando a distribuição daqueles.

O enviesamento pode ser devido a uma mais elevada competência social das crianças portuguesas por comparação com as crianças americanas, o que não nos pareceu viável, mas não pudemos confirmar por não dispormos de dados relativos a estas últimas.

O enviesamento pode ser devido a características das educadoras.

O enviesamento pode dever-se sobretudo aos itens negativos da escala conjuntamente com a dificuldade de lhe atribuir a cotação 1 (sempre) por parte das educadoras.

Aplicando um teste estatístico de análise de variância tentámos verificar as duas últimas hipóteses. Assim obtivemos um valor de $p=.0017$, o que revela existir uma variância estatisticamente significativa entre as notas atribuídas por cada educadora às suas crianças.

Numa tentativa de verificarmos se essa variância se devia sobretudo aos itens negativos, separámos estes dos positivos aplicando agora o mesmo teste de análise de variância à parte negativa e positiva da escala separadamente. Verificamos então que para a parte positiva da escala o valor de p é de $.022$ enquanto que para a parte negativa o mesmo é de $.0001$; o que de facto vem provar que os itens negativos da escala são os responsáveis pela variância verificada e como tal pelo enviesamento atrás referido. A correlação que efectuámos dos itens positivos com a escala total é de $.93$ e a correlação dos itens negativos com a norma é $.94$, sendo contudo a correlação dos itens positivos com os negativos de $.75$ o que volta a confirmar o que anteriormente foi dito.

- Um outro dado relativo à análise estatística efectuada a quando do estudo piloto da ECS diz respeito à análise factorial (Anexo II).

Detectaram-se 5 factores numa primeira análise, número que achámos muito elevado tanto mais que, tendo acesso a um estudo alemão da mesma escala, verificámos aí apenas a existência de 3 factores. Sabendo que o item 18 tinha uma correlação com o total de $-.02$ resolvemos retirá-lo da análise, pois poderia estar a afectar a mesma. Verificámos então que o número de factores passou para 4 e que quando efectuada a rotação segundo a variância máxima dos primeiros 3 factores os itens destes coincidiam quase na sua totalidade com os itens dos 3 factores do estudo alemão. De salientar

ainda que a análise dos "Eigenvalues" aponta, segundo Kaiser, para uma rotação de 2 factores ou, se quisermos, de 3, já que a percentagem de variância explicada pelo factor 3 é ainda de .11, ao passo que este valor desce para .05 no factor 4.

Uma vez chegados a estas conclusões decidimos voltar novamente a Elvas no sentido de esclarecer quer o enviezamento dos resultados no sentido positivo quer a questão ligada ao item 18, aliás o único que se mostrou inadequado. Para tal levámos a cabo uma discussão com duas educadoras em simultâneo, à cerca de cada item da escala. Efectuámos assim duas "conversas" onde perguntámos que tipo de comportamentos suscitava cada item e que cotação tinham atribuído com maior frequência; as respostas foram registadas, (Anexo II) podendo-se dizer da sua análise:

- Parece verificar-se grande dificuldade e relutância na utilização das pontuações extremas que revelam dificuldades centradas na criança (1=sempre) sobretudo na parte negativa da escala.

Assim as educadoras apontam esta situação como estando a colocar um rótulo na criança, não atribuído aquela cotação mesmo que a criança manifeste o comportamento extremo e por isso correspondente a sempre=1.

- Quanto ao item 18, verificámos que ele suscitava diferentes comportamentos quando da sua leitura e cotação. Assim, recordemos a sua formulação em Português: "A criança é responsável em levar a cabo as rotinas, como por exemplo, vestir-se, despir-se, lavar os dentes, etc." - formulação esta que segue a versão Inglesa. No caso destas quatro

educadoras o item foi cotado ora na base da responsabilidade da criança e na sua autonomia em realizar as rotinas da classe, ora na base apenas do ser capaz de se vestir e despir, ou ainda apenas tendo por base o comportamento da criança enquanto membro do grupo e, desde logo executando as tarefas de se vestir, despir e lavar os dentes enquanto tarefas colectivas e, por tal não tendo a ver com o comportamento individual da criança.

Verificámos então existirem duas interpretações independentes e opostas deste item. Por um lado, a responsabilidade da criança e a sua autonomia e, por outro, a sua conformação às rotinas e normas, o que podemos identificar com uma certa conformidade e dependência relativas às normas da sala de aula. Por outro lado, a versão alemã deste item não faz apelo à responsabilidade, cuja tradução para português se pode efectuar do seguinte modo: - "A criança faz com segurança actividades rotineiras como por exemplo, vestir-se e despir-se, lavar as mãos, etc".

Desta forma, uma das reformulações efectuadas foi precisamente o texto do item 18 que passou a figurar exactamente como atrás mencionámos e de acordo com a tradução alemã, o que se viria a mostrar adequado já que a sua correlação com o total passou para .45.

Uma outra alteração introduzida na Escala de Competência Social foi a inserção de uma nota explicativa sobre a escala a que chamámos Introdução e no sentido de fazer inverter a tendência da cotação verificada pela análise do estudo piloto; assim introduzimos propositadamente um exemplo de um item negativo e de uma cotação extrema no sector negativo da escala de cotação. Desta forma a versão apresentada no anexo I é exactamente aquela que foi aplicada no nosso estudo principal.

Introduzimos ainda outra reformulação no que se refere à aplicação da escala: as educadoras deveriam treinar a cotação da escala antes de a aplicarem definitivamente, o que não aconteceu quando do estudo piloto, mas passou a suceder na aplicação definitiva, precisamente no sentido da utilização total da escala de cotação incluindo os extremos negativos.

Uma vez terminado o estudo piloto chegámos à conclusão de que o "comportamento" da escala se mostrou satisfatório com populações portuguesas pelo que passámos à sua administração definitiva.

2.2. - Administração da E.C.S.

A versão final da escala foi então aplicada na amostra⁽¹⁾ do nosso estudo, em Portalegre, durante o mês de Abril de 1992. Distribuímos às 10 educadoras implicadas no estudo um número suficiente de exemplares da escala e uma lista das crianças de cada sala cuja competência social mediríamos através da escala. Pedimos a cada educadora que preenchesse uma escala por criança, mas antes disso explicitámos as informações inerentes à introdução que inserimos em cada formulário da escala e sugerimos que se aplicassem previamente 3 ou 4 escalas a tantas outras crianças que não faziam parte do estudo e, logo, da lista fornecida. Estas foram preenchidas na altura e analisadas por nós conjuntamente com a educadora, no sentido de existir um treino e logo uma maior uniformização de

(1) Esta será explicitada no próximo ponto 6 deste trabalho.

cotações bem como a utilização de todos os valores possíveis (1 a 5) da escala de cotação.

Uma semana mais tarde recolhemos todos os formulários da escala preenchidos e correspondentes a 129 crianças distribuídas pelas 10 salas em estudo.

3 - A Bury Infant Check - BIC

Com este instrumento pretendemos avaliar o desenvolvimento das crianças de uma forma mais global. Assim a Bury Infant Check abrange cinco grandes áreas, três das quais se subdividem:

- Capacidade de linguagem: compreensão e expressão.
- Estilo de Aprendizagem.
- Capacidade de Memória: visual e auditiva.
- Capacidade Numérica.
- Capacidade Perceptivo-Motora: copiar formas e discriminação visual.

O instrumento é composto por 60 itens, 47 dos quais a criança completa com o professor ou outro técnico e 13 completados pelo professor a partir dos seus conhecimentos acerca da criança. Estes 13 itens classificados pelo professor estão relacionados com a pontuação total e são usados como observação rápida da criança. A esta parte do instrumento chamaremos

versão curta da BIC. No anexo III apresentamos o manual de aplicação da BIC, bem como as folhas de registo da mesma⁽¹⁾.

Analisando os dois documentos mencionados, verificámos que tipo de comportamentos e capacidades são medidas por este instrumento, aliás expressas pelas diferentes áreas já mencionadas e constituindo sub-escalas dentro da BIC. Fazemos referência apenas à área denominada como Estilo de Aprendizagem, identificando-a da certa forma com actividades relacionadas com o social; logo poderemos supôr que mede aspectos ligados à competência social das crianças.

A Bury Infant Check foi desenvolvida no Reino Unido por Lea Pearson e John Quinn e publicada por NEFER-NELSON Publishing Company em 1986 a quem solicitámos autorização para o estudo da mesma apenas no âmbito deste trabalho, autorização essa prontamente concedida.

Este instrumento foi desenvolvido com o objectivo de detectar crianças com necessidades educativas especiais a quando da sua entrada na escolaridade tendo como enquadramento o "1981 Education Act"⁽²⁾.

A BIC destina-se a ser utilizado com crianças na segunda fase da "escola infantil"⁽³⁾, isto é, com crianças entre os cinco e os seis anos. É um instrumento de aplicação individual não tendo tempo limite para a mesma. Pode ser aplicada pelo professor ou outro técnico não necessitando de treino específico para o efeito.

(1) Este manual e as respectivas folhas de registo constituem uma versão experimental para estudo com populações Portuguesas e foi adaptado por nós no âmbito deste trabalho.

(2) Lei Educativa no Reino Unido.

(3) Último ano da Educação Pré-Escolar em Portugal.

A aplicação é realizada em presença das questões concretas a colocar à criança paralelamente com o material visual a apresentar; este material e a forma de ser usado fazem parte do manual de aplicação (anexo III). Cada item é pontuado com 0 (zero) ou 1 (um) consoante a criança falha ou acerta.

É importante que as crianças estejam descontraídas e não ansiosas pelo que se deve apresentar o instrumento como um conjunto de jogos e não como um teste.

A versão curta do teste compreende os itens desde o 16 ao 28, abrangendo a expressão da linguagem e o estilo de aprendizagem. Estes 13 itens são os únicos completados pelo professor e podem ser imediatamente classificados.

Os autores referem o instrumento como bem validado; assim afirmam, "Em termos de estandarização e outros trabalhos relativos ao teste⁽¹⁾, podemos afirmar que este é seguro⁽²⁾ e válido". (L. Pearson e J. Quinn, 1986, pág. 5).

Os estudos de estandarização da BIC iniciaram-se com a aplicação de um outro instrumento, a "Bury Early Infant Learning Check" de 100 itens, a 1.751 crianças. Foram então seleccionados os 60 melhores itens tendo-se efectuado estudos de validade Faceal⁽³⁾, Predictiva, bem como de Confiança, esta medida pelo teste-reteste calculando o coeficiente de fidelidade de

(1) "Check" no original.

(2) "Reliable" no original.

(3) Validade Faceal ou "Face Validity" representa um conceito operacional de validade e dá-nos o grau em que um teste mede aquilo que o seu autor visa efectivamente medir. É baseada em juízos de especialistas nas áreas que se pretendem avaliar, que analisam o conteúdo dos itens do instrumento a validar.

Pearson. Assim foram obtidos os seguintes valores: pontuação total .67, itens de linguagem .89, itens de números .74 e itens de observação do professor .99.

3.1 - Adaptação da Bury Infant Check - BIC

Dispunhamos, no que se refere a este instrumento, do Manual do Professor (Teacher's Manual) e das folhas de registo da versão completa (Full Check Record Booklet), os dois em língua inglesa. Impunha-se então traduzir para português estes dois documentos; foi esse o procedimento efectuado, tendo nós supervisionado o mesmo fazendo correcções técnicas. Uma vez terminado o processo de tradução, elaborámos um manual de aplicação que nos permitisse mais facilmente aplicar a BIC. Este foi retirado do Manual do Professor e contém o material visual utilizado, as questões a colocar às crianças e ainda as regras e os procedimentos a seguir na aplicação da BIC (anexo III).

Na tradução do instrumento e na construção do caderno de aplicação foram respeitadas as normas e os procedimentos indicados, bem como a formulação dos itens em inglês. As únicas alterações efectuadas em termos do material visual respeitam à inserção da palavra "Agosto" no desenho de um calendário onde se lia "August" e "Contos de fadas" no desenho de um livro, onde se lia "Fairy Tales".

3.1.1 - Estudo Piloto da BIC

Também à cerca deste instrumento se nos punham problemas de sabermos qual o seu "comportamento" e os seus parâmetros estatísticos, uma vez em populações diferentes daquelas onde a sua estandarização foi efectuada. Desta forma impunha-se "testar" a BIC antes de a aplicarmos na amostra do nosso estudo.

No estudo piloto que efectuámos relativamente a este instrumento procedemos da mesma forma e em simultâneo com o estudo piloto que realizámos aquando da adaptação da Escala de Competência Social, descrita no ponto 2.1 deste capítulo. Assim este estudo foi realizado na cidade de Elvas e a amostra que lhe serviu de base foi exactamente a mesma que utilizámos para a ECS. Desta forma, descreveremos aqui apenas o procedimento adoptado na aplicação da Bury Infant Check.

O instrumento em apreço foi apresentado às crianças como um jogo, tal como é sugerido pelos seus autores, e nós como pessoas que gostaríamos de saber como brincam e jogam as meninas e os meninos nas suas escolas. Após esta breve apresentação, solicitava-se às crianças que decidissem quem seria o primeiro a jogar pelo que este nos acompanhava a uma sala onde já tínhamos o material necessário, manual de aplicação e folhas de registo, procedendo então à aplicação do teste. Uma vez terminada a aplicação do teste a cada criança, esta regressava à sala informando a educadora de que podia indicar outro menino para ir jogar. De salientar que as aplicações decorreram sempre em salas nas quais apenas estávamos nós e a criança, mantendo um certo isolamento sonoro e procurando que as crianças se

sentissem bem, interessadas e à vontade, evitando a ansiedade que poderia ocorrer se falássemos em teste.

Não existindo tempo limite para a aplicação da BIC, esta rondou em média 20 minutos para cada criança. O trabalho de aplicação do teste para as 51 crianças decorreu durante uma semana (a terceira de Março de 1992).

Antes porém de iniciarmos as aplicações a que em cima fazemos referência, com o objectivo de nos familiarizarmos com o teste e de nos treinarmos, aplicámos o mesmo a 5 crianças de um Jardim de Infância de Portalegre, não fazendo estas parte da nossa amostra, aliás procedimento aconselhado pelos autores.

Verificámos logo aí que o item 4 - "Onde está a folha?" se mostrava passível de confusão, visto existir também um calendário que tinha folhas, estas de papel, e aquele item se referir a uma folha de árvore, pelo que as crianças apontavam ora a folha de árvore ora a folha do calendário. Alterámos então a redacção do item 4 para "Onde está a folha de árvore?".

Verificámos igualmente a inadequação do item 8 - "Onde está o maior? Onde está o menor?", pois todas as crianças perguntaram "o que é menor?" pelo que alterámos a redacção deste item para "Onde está o maior?" "Onde está o mais pequeno?"

3.1.2 - Análise dos dados do Estudo Piloto e reformulações efectuadas

Uma vez todos os dados recolhidos, introduzimo-los num programa de análise estatística tratando-os informaticamente.

Obtivémos então os seguintes resultados, que se encontram mais detalhadamente descritos no anexo IV.

Ao efectuarmos testes de consistência interna medida pelo Alpha de Cronbach e pelo Alpha Estandartizado obtivémos os seguintes resultados:

Quadro 2 **Consistência Interna - Bury Infant Check**

N=51 crianças

<u>Sub-testes</u>	Coefficiente Alpha de Cronbach	Coefficiente Alpha Estandartizado
<u>Capacidades de Linguagem</u>	.657	.669
Compreensão	.474	.583
Expressão	.542	.441
<u>Estilo de Aprendizagem</u>	.677	.643
<u>Capacidades de Memória</u>		
Visual	.200	.173
Auditiva	.663	.662
<u>Capacidade Numérica</u>	.779	.800
<u>Capacidades</u> <u>Perceptivo-Motoras</u>		
Copiar Formas	.809	.789
Discriminação Visual	.487	.458
<u>Versão curta do teste</u>	.718	.682
<u>Teste completo</u>	.863	.853

Verificamos que existem alguns problemas de consistência interna sobretudo no que respeita ao sub-teste de capacidade de Memória Visual cujo alpha é de .200 e .173. Pensamos que este facto se deva ao maior ou menor grau de familiaridade das crianças com os objectos utilizados neste sub-teste, o que provavelmente nos leva a medir o grau de familiaridade e não a memória visual. No sub-teste de memória auditiva, para o qual a consistência interna é de .663, o material utilizado é apenas numérico, o que põe em pé de igualdade todos os itens para todas as crianças. Ora tal não acontece no sub-teste de memória visual onde cada item é mais ou menos familiar e carregado de significado, como por exemplo o item 31 - carro, o item 33 - rapariga, e que aparece muitas vezes na resposta das crianças como menina, e o item 34 - bicicleta. Este facto torna os itens mais facilmente recordáveis para as crianças.

Contudo o valor da consistência interna para o teste completo é aceitável.

Os valores das correlações item-total variam entre .13 e .70 com excepção dos primeiros itens do sub-teste da expressão da linguagem e de todos os de memória visual, cujas correlações com o total são mais baixas apontando alguns problemas com estes itens que, relativamente à memória visual, já foram levantados.

É de referir que em alguns itens todas as crianças acertam o que é também apontado pelos autores do teste, assim eles afirmam **"(...) muitas crianças respondem a todos os itens - como se esperava"**. (Pearson e Quinn, 1986, pág. 32). Uma vez que o teste foi elaborado com o objectivo de salientar crianças com dificuldades é de certa forma normal que isso aconteça.

A relação verificada entre as diferentes áreas da BIC (sub-testes) e o teste total dada pelas correlações entre as pontuações daquelas e as deste revela valores relativamente baixos, variando estes entre .27 para a memória visual e .85 para a capacidade numérica, estando todas as outras acima de .43. As correlações entre as diferentes áreas do teste também se mostram baixas, contudo as correlações encontradas no nosso estudo (Anexo IV) mostram-se todas superiores às encontradas pelos autores do teste a quando da sua aferição, com excepção para o estilo de aprendizagem.

Lea Pearsons e John Quinn explicam valores de correlação baixos entre as áreas do teste e entre estas e o teste total afirmando que aquelas áreas "exemplificam áreas diferentes do funcionamento de uma criança". (id, pág. 33).

Numa tentativa de verificar se o teste se mostrava adequado ao nosso objectivo de avaliar diferentes graus de competência das crianças nas áreas que mede, ou de desenvolvimento naquelas áreas, calculámos as médias por sala o que nos levou a obtermos valores entre 45.2 e 50.7, o que em termos de teste estatístico de significância entre médias nos dá indicações de não se registarem diferenças pois o valor de p encontrado foi de .26, mas tendo em atenção que todas as salas analisadas se mostraram homogéneas em termos de funcionamento e actividades uma diferença de 5 pontos pode indiciar que em salas com diferentes graus de funcionamento e de qualidade do ambiente essa diferença venha a aumentar, aliás como se verificou.

Numa apreciação global consideramos o teste adequado aos nossos objectivos e com validade aceitável, pelo que aplicámos na amostra do

nosso estudo, tendo contudo presente os problemas que verificámos relativamente ao sub-teste de memória visual e a alguns itens com correlações item-total baixas.

Não foram feitas alterações relativamente a esta primeira versão aqui analisada, até porque se alterássemos os itens considerados menos bons não tínhamos a garantia que eles se viessem a revelar melhores, impondo-se então outro estudo piloto.

3.2 - Administração da Bury Infant Check

A versão portuguesa da B.I.C. foi então aplicada na amostra do nosso estudo, em Portalegre, no período que decorreu entre Abril e Julho de 1992. A referida aplicação foi efectuada a crianças de 10 salas dos Jardins de Infância e os procedimentos que adoptámos foram os recomendados pelos autores do teste e encontram-se já descritos no ponto 3.1.1. - Estudo Piloto da B.I.C..

De salientar que os primeiros contactos com as educadoras já tinham sido feitos e a sua colaboração também havia sido assegurada pelo que em cada sala a educadora respectiva nos ajudou a explicar às crianças quem éramos e o que é que íamos fazer à sua sala.

Em cada Jardim de Infância foi-nos facultada uma sala especificamente para a aplicação do teste (jogo para as crianças).

Não notámos por parte das crianças qualquer tipo de resistência, mas sim alguma expectativa face ao jogo e uma total colaboração. Também aqui o tempo médio de aplicação do teste foi de 20 minutos.

4 - Teste de Vocabulário da Nova Escala Métrica de Inteligência NEMI

A escala de onde retirámos a prova de vocabulário está aferida para populações Portuguesas e mede o nível de desenvolvimento intelectual dos 4 aos 12 anos (Bairrão e outros, 1980).

O objectivo da passagem de uma prova de vocabulário às crianças do nosso estudo é o de controlarmos o nível de inteligência de tal forma que tenhamos a certeza que os resultados encontrados nos outros instrumentos não se devam a este factor, verificando depois se há diferenças significativas entre as várias salas no que respeita ao nível de inteligência.

Escolhemos este teste porque, de uma forma geral, o vocabulário entendido como o número de palavras que a criança conhece é um bom indicador de inteligência geral. Assim vejamos: **"O vocabulário é uma excelente medida da inteligência geral pelo facto de o número de palavras conhecidas por um indivíduo depender da sua aptidão para apreender ... e da extensão geral das suas ideias"** (Wechsler, 1949 cit. por Bairrão, 1980, pág. 123), ou então **"O vocabulário apresenta uma elevada**

correlação com a inteligência e a informação" (Terman, 1937 cit. por Bairrão, 1980, pág. 123).

Baseando-nos na escala mencionada elaborámos uma lista de palavras (anexo V) que constam da prova de vocabulário, num total de 31. Embora esta prova seja constituída por um total de 45 palavras, apenas testámos 31 pois apartir dos 25, sensivelmente, já nenhuma criança acerta pois o grau de abstracção e de dificuldade vai aumentando à medida que a série cresce. Uma vez que as crianças a testar por nós tinham idades entre os 4A, 11M e os 5A e 11M não fazia sentido incluirmos todas as palavras na lista nem seria de "bom senso" da nossa parte perguntarmos às crianças coisas que, à partida, tínhamos a certeza de não saberem.

4.1 - Administração do Teste de Vocabulário

Este teste foi passado por nós a todas as crianças da amostra logo após à aplicação da B I C. Desta forma e tal como é indicado no manual da escala a que pertence, foi dito a cada criança, "agora vou ver se tu sabes muitas palavras", iniciando-se logo o referido teste perguntando, "O que é uma cenoura?", primeira palavra da prova. Foram seguidas todas as regras recomendadas, finalizando o teste após 8 insucessos consecutivos. O tempo de aplicação variou de entre 5 a 10 minutos, sensivelmente.

Cada resposta foi cotada como acerto ou erro segundo os critérios apontados pelos autores da aferição portuguesa da NEMI e quando se

verificaram dúvidas foram registadas as respostas da criança com o objectivo de posterior e segura cotação. No final foram contados todos os acertos, obtendo-se assim o número de respostas certas por cada criança.

5 - Determinação do Estatuto Socio-Económico das Famílias das Crianças Observadas

O estatuto socio-económico é uma variável interveniente no estudo e que convém controlar, no sentido de nos assegurarmos de que os resultados obtidos não são por si influenciados.

Ao determinarmos o Estatuto Socio-Económico das crianças podemos verificar se existem diferenças significativas ao nível desta variável nas crianças observadas, quer dentro das salas quer entre as salas. Podemos verificar também se os resultados das provas já mencionadas estão relacionados com esta variável, indentificando assim o seu efeito.

Com vista a determinar o estatuto socio-económico da família baseámo-nos na profissão do pai e na sua formação académica. Utilizámos para tal um sistema de categorias também posto em prática actualmente num estudo a decorrer entre nós e designado por Projecto Pré-Primário .

Categorias:**I Agricultores**

Com trabalhadores ao seu serviço
sem trabalhadores ao seu serviço e membros de cooperativas
agrícolas.

II Empresários, industriais e comerciais

E.I. até 9 trabalhadores.

E.I. com 10 ou mais trabalhadores.

Comerciantes (proprietários-gerentes do comércio) até 4
trabalhadores.

C. (proprietários-gerentes do comércio) até 5 trabalhadores.

III Quadros e técnicos superiores

Profissões liberais.

Profissões científicas, do ensino, saúde, informação e outras.

Directores e outros quadros dirigentes dos serviços administra-
tivos, comerciais ou da produção.

IV Quadros e técnicos médios

Profissões de nível médio de ensino, saúde, informações e
outros.

Quadros médios dos serviços administrativos, comerciais ou da
produção.

Encarregados e contramestres.



V Trabalhadores do comércio, dos serviços administrativos, produção e outros

Empregados do comércio e dos serviços administrativos.

Operários.

Trabalhadores agrícolas.

VI Outras categorias

Motoristas, empregados de armazém e transportes, da hotelaria e outros serviços pessoais e domésticos.

Membros das Forças Armadas e Militarizadas.

Utilizando o sistema de categorias acima descrito determinámos, a partir da lista nominal de crianças anteriormente elaborada, a categoria de pertença para cada criança, atribuindo-lhe os valores indicados no sistema referido.

6 - Amostra do Estudo

A amostra do nosso estudo principal, no que respeita às crianças observadas, é constituída por 129 crianças - 65 rapazes e 64 raparigas - com idades compreendidas entre os 4A, 11M e os 5A, 11M. De salientar que esta amostra se confunde com a população de crianças existente nos Jardins de Infância de Portalegre com idades compreendidas entre os limites indicados, uma vez que todas elas foram observadas, daí que a amostra de crianças é

constituída por todas as daquela idade que frequentam os Jardins de Infância de Portalegre.

As 129 crianças distribuem-se por 10 salas diferentes de 7 Jardins de Infância existentes em Portalegre.

A distribuição das crianças segundo o sexo e as categorias do estatuto socio-económico, por salas, encontra-se no quadro 3 e 4 respectivamente.

Quadro 3

Salas	Sexo		Total
	Rapazes	Raparigas	
V-S	6	7	13
M-R	4	4	8
N-A	10	2	12
C-G	7	7	14
T-C	4	10	14
M-A	11	11	21
L-M	7	8	15
G-M	9	5	14
Q-J	5	3	8
I-V	2	7	9
Total	65	64	129

Distribuição da Amostra segundo o sexo por sala.

Quadro 4

Salas	Categorias Socio-Económicas						
	Agricultores	Empresários Industriais e Comerciantes	Quadros e Técnicos Superiores	Quadros e Técnicos Médios	Tabalhadores do comércio dos serviços administrativos, produção e outros	Outras categorias	Total
V-S	1	0	0	1	8	3	13
M-R	0	0	2	1	5	0	8
N-A	0	2	1	1	5	3	12
C-G	0	0	2	0	6	6	14
T-C	0	4	3	0	7	0	14
M-A	1	0	6	3	12	0	22
L-M	0	0	0	0	13	2	15
G-M	0	0	5	2	6	1	14
Q-J	0	0	0	0	7	1	8
I-V	0	0	0	1	5	3	9
Total	2	6	19	9	71	19	129

Distribuição da amostra segundo as categorias do E.S.E. por sala.

Relativamente ao nível intelectual das crianças, foi com o teste de vocabulário da NEMI que o determinámos, daí que tenhamos para cada criança um número de palavras certas. Estes dados foram introduzidos num programa de análise estatística e tratados, pelo que apresentamos aqui a média do número de palavras acertadas pelas crianças em cada sala. O quadro 5 mostra esses resultados.

Quadro 5

Salas	V-S	M-R	N-A	C-G	T-C	M-A	L-M	G-M	Q-J	I-V
Médias	13.4	14.2	12.8	13.1	11.6	12.9	13.5	9.6	12.1	10.4

Médias dos resultados das crianças no teste de vocabulário por sala.

Sabendo que as três variáveis específicas das crianças, aqui apresentadas, podem influenciar o desenvolvimento das capacidades que vamos avaliar neste trabalho, pretendemos saber se existem diferenças significativas quanto a essas variáveis entre os 10 grupos de crianças observadas.

O objectivo de verificármos a existência ou não de diferenças ao nível das variáveis acima mencionadas é o de podermos afirmar que as diferenças observadas subsequentemente e em relação aos instrumentos utilizados, BIC e ECS, não podem ser atribuídas às variáveis sexo, estatuto socio-económico e nível de inteligência. Assim, através da análise de variância verificámos se existiam ou não diferenças na distribuição das crianças por sala quanto àquelas três variáveis.

Podemos constatar, através da análise anteriormente referida e cujos resultados se encontram no anexo VII que **não existem diferenças significativas** na distribuição das crianças das 10 salas quanto ao sexo e nível de inteligência. Está então assegurado o controle destas duas variáveis, podendo-se agora afirmar que elas não são responsáveis pelas possíveis diferenças encontradas em análises posteriores. O mesmo não se pode afirmar relativamente ao estatuto socio-económico, uma vez que a análise de variância efectuada mostra a existência de diferenças significativas, ao nível

desta variável, entre as 10 salas. Daqui que tenhamos de ter especial atenção aos resultados que com ela se relacionem bem como à sua interpretação.

III - Dados Relativos aos Contextos

1. Objectivos

Recordando os objectivos formulados verificamos que, relativamente aos contextos, pretendíamos avaliar a qualidade do ambiente proporcionada às crianças em cada Jardim de Infância da cidade de Portalegre. Pretendíamos também verificar quais os factores dos contextos formais de educação que mais significativamente contribuíam para a qualidade do ambiente e consequentemente para o desenvolvimento da criança.

Tendo presente estes nossos objectivos e ainda outros já mencionados, referindo-se sobretudo ao estabelecimento de relações entre o grau de qualidade do ambiente e o desenvolvimento das crianças, utilizámos um instrumento específico para a recolha de dados de contextos formais de Educação de Infância e para a avaliação do ambiente em Educação de Infância.

2 - A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil (ECERS)

Trata-se de um instrumento da autoria de Thelma Harms e Richard Clifford (1980) que está a ser testado e aferido para Portugal⁽¹⁾, fazendo os autores comparações dos resultados obtidos com resultados referentes à então República Federal da Alemanha e a Espanha, países onde a mesma também está a ser estudada e adaptada.

A Escala de Avaliação do Ambiente de Educação Infantil é um instrumento de avaliação dos contextos educativos extra-familiares para crianças dos 0 aos 5 anos de idade.

Citando os autores que procederam ao estudo, subjacente a esta escala está uma concepção de meio ambiente que se pode operacionalizar em dois tipos de variáveis: de estrutura (aspectos do espaço físico e sua utilização, equipamento e organização dos recursos) e variáveis dinâmicas ou de processo (qualidade e quantidade de interacções pessoais existentes). A avaliação destes dois tipos de variáveis é feita através de 37 itens organizados em 7 sub-escalas.

(1) Por um grupo de investigadores dos quais se destacam Joaquim Bairrão, Isabel M. Pinto e Teresa Leal, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito do Projecto Pré-Primário, e do European Childhood Care and Education Study - ECCE.

Estas sub-escalas são:

1. Rotinas/Cuidados Pessoais

Abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem estar das crianças (Ex. condições sanitárias e de higiene, descanso e refeições).

2. Materiais e mobiliário para as crianças

Refere-se à forma como o material e o mobiliário estão organizados, à sua manutenção e ao modo como são rentabilizados na utilização regular com as crianças.

3. Experiências de linguagem e raciocínio

Os itens desta sub-escala permitem avaliar a forma como os materiais, as actividades e as interacções criança-criança ou criança-educadora são utilizadas na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas (como as de medida, causa-efeito, tempo, etc.).

4. Actividades de motricidade grossa/fina

Refere-se às actividades que exercitam a musculatura fina, as quais fazem normalmente apelo à coordenação oculo-motora, sendo por essa razão vulgarmente apelidadas de actividades perceptivo-motoras.

Estão igualmente incluídos nesta sub-escala itens que procedem à avaliação das actividades de motricidade global, ou seja, aquelas que exercitam a musculatura grossa.

5. Actividades criativas

Abrange toda a gama de actividades artísticas, construção com blocos e de uma maneira geral as que se caracterizam por serem flexíveis, abertas e não fazendo apelo a respostas do tipo, "certo-errado", permitindo dessa forma às crianças uma variedade de utilizações construtivas dos materiais.

6. Desenvolvimento social

Refere-se à forma como é promovida uma boa auto-imagem das crianças e a ajuda que lhes é dada com vista ao estabelecimento de competências de interacção.

7. Necessidades do adulto

Esta sub-escala tem em vista o espaço e o equipamento disponíveis para os adultos-chave, educadoras e pais, avaliando o modo como é dada a resposta às necessidades profissionais e de conforto do pessoal que trabalha no centro. Abrange também o tipo de respostas dadas face às necessidades dos pais ou à promoção das suas competências.

As escalas são independentes e cada uma é composta por um certo número de itens que podem ser cotados de 1 a 7, consoante o observador considera o que observa como inadequado(1), mínimo (3), bom (5) ou excelente (7). É representado sob a forma de gráfico. Este gráfico pode dar-nos as áreas fortes ou fracas para determinada sala e permite a comparação entre salas, pela comparação dos respectivos gráficos.

A aplicação da escala é feita através de observação, nunca inferior a 2 horas, e de uma entrevista ao educador para esclarecer dados com vista a completar a mesma.

Na aferição desta escala foram considerados 45 Jardins de Infância do distrito do Porto.

Quanto à fidelidade da escala, ou seja, se ela avalia consistentemente os ambientes, foram utilizadas três medidas de fidelidade:

- Fidelidade inter-observador por salas que foi de .884 em 25 salas, para a versão final da escala.

- Fidelidade inter-observador por item que foi de .932 em 25 salas para a versão final da escala.

- Consistência Interna - O Alpha de Cronbach e o Alpha estandarizado foram calculados para cada sub-escala e para a escala global, tendo-se verificado valores baixos em algumas sub-escalas. Contudo os autores consideram o valor da consistência interna para a escala total .81, .93 e .91 para três grupos de observadores, aceitável.

No relatório final do estudo da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância - (ECERS), os autores afirmam: "A ECERS parece ser um instrumento importante e válido para a avaliação dos contextos formais de socialização infantil, vindo colmatar as lacunas que constatamos existirem a este nível, ou seja, a ausência de instrumentos de medida dos ambientes infantis. As áreas em que se sub-divide dão uma informação bastante completa quanto aos factores principais dos contextos de socialização infantis, parecendo a escala sensível às diferenças entre salas de diferentes graus de qualidade", (Pinto, s/d, pág. 5).

A partir da aplicação da escala obteremos perfis para cada sala, podendo-se determinar áreas onde a classe é relativamente fraca ou relativamente forte.

A partir da comparação dos perfis relativos a cada sala distinguiremos entre aqueles cujo grau de qualidade do ambiente é maior e aquelas onde o mesmo é menor.

O material necessário à aplicação da ECERS (anexo VI) é constituído por:

Manual da escala onde se discrimina cada um dos itens que dela fazem parte, distribuídos pelas 7 sub-escalas, bem como os critérios de cotação para os 37 itens.

Folhas de cotação e Perfil da classe, onde se anotam as cotações atribuídas a cada item e os somatórios dos mesmos em cada sub-escala.

Um guião de entrevista a efectuar à educadora responsável sala cuja qualidade do ambiente se pretende avaliar.

2.1 Aplicação da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil

A aplicação da ECERS foi levada a cabo por nós no período que decorreu entre Abril e Julho de 1992. Foram avaliadas 10 salas distribuídas por 7 dos 8 Jardins de Infância existentes em Portalegre. Eliminámos do nosso estudo um Jardim de Infância por este apenas ter em funcionamento uma sala e não existirem nela crianças dentro dos parâmetros que delimitámos para a nossa amostra, principalmente no respeitante à idade.

Tendo em atenção que a nossa experiência relacionada com contextos e com materiais de educação pré-escolar tinha um carácter mais teórico que prático, delineámos uma estratégia que nos permitisse utilizar com segurança o referido instrumento, pois a sua utilização pressupõe um bom conhecimento dos contextos e dos materiais de Educação Pré-Escolar.

Quando do estudo piloto dos instrumentos, em Elvas, iniciámos os nossos contactos com os contextos e os materiais de educação Pré-Escolar. Embora este não fosse o nosso objectivo principal, a permanência de uma semana nos Jardins de Infância de Elvas familiarizou-nos com os materiais e as actividades aí desenvolvidas. Conscientes da necessidade que sentíamos de conhecer a realidade dos Jardins de Infância bem como o funcionamento no dia a dia, estávamos alertados para o que se passava à nossa volta, quer pelo que observávamos quer pelas conversas e trocas de ideias que travámos com as educadoras.

Paralelamente com a reflexão sobre o que observávamos consultámos o manual da ECERS, pois um conhecimento e uma compreensão de toda a escala e de cada item em particular, bem como dos critérios de cotação, são necessários para uma aplicação correcta do instrumento.

Com alguma familiarização relativa aos contextos Pré-Escolares e o conhecimento do instrumento a utilizar, partimos para a avaliação do ambiente dos Jardins de Infância de Portalegre fazendo-o sala por sala e consequentemente avaliando uma sala de cada vez mesmo quando estas pertenciam ao mesmo Jardim de Infância.

De salientar é o facto de que em todas as salas já tínhamos procedido à aplicação dos instrumentos relativos às crianças, o que também nos proporcionou um melhor conhecimento de cada sala e das actividades aí desenvolvidas paralelamente com o conhecimento dos Jardins de Infância no respeitante às suas instalações e ao seu funcionamento global.

A avaliação propriamente dita, para cada sala, começou com uma entrevista à educadora respectiva (Guião no anexo VI). Não fizémos algumas perguntas deste guião, para as quais já tínhamos resposta decorrente da nossa permanência anterior no contexto. Contudo as respostas obtidas revestiram-se de grande utilidade no preenchimento das folhas de cotação e perfil da classe. O mesmo se verificou relativamente ao nosso conhecimento prévio do funcionamento das salas e dos Jardins de Infância. Assim, itens como "Organização da chegada / saída", "Refeições / merenda", "sono / descanso", "condições de higiene", "Espaço para movimentação", "Jogos com areia/água", "Área pessoal do adulto", "Área de encontro", e outros, foram facilmente cotados dada a observação prévia que tentámos rentabilizar.

Finalmente e no sentido de completarmos a cotação e o perfil da classe, procedemos a observações em cada sala que variaram de entre 3 a 4 horas e, nalguns casos, foram até uma manhã e uma tarde por acharmos que não tínhamos observado actividades suficientes que nos permitissem uma cotação correcta e segura.

3 - Questionário de Contexto Pré-Escolar

O questionário de contexto Pré-Escolar é também um instrumento utilizado no Projecto Pré-Primário (IEA - PPP) e portanto não foi construído por nós, mas apenas utilizado. Visa a caracterização dos contextos dos Jardins de Infância (anexo VI), no que reporta ao espaço físico, ao organismo de tutela, ao funcionamento e ainda aos objectivos e às actividades de cada sala dos Jardins de Infância. Este questionário foi respondido pelas directoras de cada Jardim de Infância estudado, tendo sido preenchido por nós. A parte que se refere aos objectivos e actividades das salas foi respondido pelas educadoras respectivas, tendo-lhe sido perguntado e preenchido por nós.

4 - Amostra dos contextos estudados

De acordo com o já referido, a amostra de salas observadas refere-se a todas aquelas cujas crianças tinham idades compreendidas entre 4A, 11M, e 5A, 11M, sendo este o critério de escolha para avaliação do seu ambiente. Desta forma foram seleccionadas 10 salas distribuídas por 7 Jardins de Infância, já que alguns deles possuíam mais que uma sala com crianças da idade pretendida. Assim em dois dos Jardins de Infância observámos 3 e 2 salas respectivamente.

Relativamente aos Jardins de Infância, observámos salas em todos eles, à excepção de um, por razões já apontadas. Temos assim dois Jardins de Infância oficiais do Ministério da Educação, um oficial dependente do Ministério do Trabalho e da Segurança Social e quatro particulares com alvará igualmente do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, denominadas Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS).

A caracterização dos Jardins de Infância bem como das salas estudadas será descrita no capítulo seguinte e em função das salas, já que o nosso estudo se situa ao nível destas e tal caracterização decorre da análise dos dados do Questionário do contexto Pré-Escolar, logo inserimo-la precisamente no capítulo referente à análise e apresentação dos dados.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo descrevemos o procedimento de recolha de dados. Uma vez que tal se revestia de alguma complexidade, apresentamos em momentos diferentes os procedimentos relativos aos dados das crianças e os relativos aos contextos formais por elas frequentados.

Incluimos ainda neste capítulo os estudos de adaptação de dois instrumentos utilizados por nós e nunca aplicados a populações portuguesas, pelo que inserimos também procedimentos de apresentação e análise de resultados referentes àqueles estudos. Fizé-mo-lo aqui por considerarmos que a adaptação dos instrumentos foi um procedimento necessário à recolha, tanto quanto possível correcta, dos nossos dados.

A análise e a apresentação de todos os dados recolhidos é o objectivo do próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Uma vez recolhidos os dados relativos ao nosso estudo de campo, impõe-se agora tratá-los e apresentá-los. A descrição desse tratamento e a apresentação dos resultados são os objectivos deste capítulo.

No sentido de tornar a nossa apresentação mais explícita e de facilitar a compreensão dos diferentes tipos de resultados face aos nossos objectivos, pareceu-nos mais adequado organizá-los segundo as hipóteses que levantámos para o nosso estudo. Assim, para cada uma das hipóteses formuladas, apresentaremos os resultados a elas inerentes. Temos contudo presente, que o nosso estudo se situa ao nível de análise da sala de aula, quer os resultados sejam referentes à qualidade de ambiente dos contextos formais de educação, quer eles se reportem ao desenvolvimento das crianças que frequentam cada um desses contextos (salas).

Ainda neste capítulo e sempre que se nos afigurar oportuno faremos referência à estandardização dos testes que utilizámos pela primeira vez em populações portuguesas, no sentido de verificarmos se se registam alterações relativas ao estudo piloto que efectuámos para aqueles testes, pois agora a amostra utilizada é sensivelmente três vezes maior.

1 - Análise e apresentação dos resultados relativos aos contextos formais de educação

Pretendíamos avaliar a qualidade de ambiente proporcionada às crianças em cada sala do Jardim de Infância e formulámos então a hipótese 1 - A diferentes **contextos formais de educação** correspondem diferentes graus de **qualidade de ambiente** proporcionado às crianças que os frequentam.

Numa tentativa de caracterização de cada Jardim de Infância e de cada sala observada por nós, analisámos os Questionários de contexto Pré-Escolar relativos às dez salas em estudo.

Procederemos de seguida à caracterização de cada Jardim de Infância e de cada sala observada, já que em alguns daqueles observámos mais do que uma sala.

Denominaremos as salas por duas letras o que julgamos conveniente no sentido de preservarmos a identidade da educadora respectiva bem como da instituição Jardim de Infância, assegurando deste modo o anonimato de uma e de outra.

1.1 - Caracterização dos Jardins de Infância e das salas estudadas

Sala V - S

Esta sala encontra-se inserida num Jardim de Infância cujo edifício foi adaptado para o efeito a partir de um de tipo religioso. O referido Jardim de Infância está sob a tutela do Ministério da Educação, possui 9 salas disponíveis para utilização e é frequentado por 105 crianças que se distribuem por 7 grupos diferentes, cada um com uma educadora responsável. Trabalham nele 9 educadoras e 3 auxiliares sendo o seu horário diário dividido em 2 turnos, manhã e tarde, num total de 5 horas; as crianças não almoçam, apenas tomam uma pequena refeição a meio da manhã.

A área para uso interior é de cerca de 630 m² existindo igualmente uma área exterior com piso de terra batida e um ou dois aparelhos para motricidade grossa; não existe qualquer cobertura nem árvores nesta área.

Este Jardim de Infância inclui nos seus serviços transporte para as crianças, actividades desportivas (ginástica e natação) e música, serviços estes pagos pelos pais das crianças e prestados por profissionais exteriores à instituição. Está localizado na zona antiga da cidade mas recebe crianças de praticamente todos os pontos da mesma em resultado da garantia de transporte.

Existe um plano de trabalho anual para o Jardim de Infância, traçado pelo Conselho Pedagógico e que é desenvolvido por cada educadora individualmente ao longo do ano.

Na sala V - S encontram-se 18 crianças com idades compreendidas entre os 5A; 3M e os 6A; 3M. O espaço utilizado é de 45.5m² o que representa 2.5 m² por criança. Os objectivos fundamentais traçados para as crianças da sala V - S são, por ordem de prioridade, o desenvolvimento da linguagem com actividades típicas como lenga-lengas, contar histórias e dramatização; o desenvolvimento da motricidade com actividades como recortar e o desenvolvimento socio-afectivo com actividades como jogos de regras e trabalho em grupo.

Sala M - R

A sala que aqui se caracteriza está inserida no mesmo Jardim de Infância que a anterior pelo que faremos referência apenas às suas características específicas.

O grupo da sala M - R é constituído por 15 crianças com idades entre os 5A; 8M e os 6A; 6M. O espaço disponível nesta sala é de 40 m² o que significa 2.7 m² por criança. Os objectivos fundamentais para estas crianças e traçados pela educadora respectiva são, por ordem de prioridade, estimular a comunicação espontânea com actividades como história, fantoches, conversas, canções, poesias, registos de actividades e elaboração de textos livres; estimular a criança na observação do mundo que a rodeia, cujas actividades se prendem com passeios ao Jardim, ao campo e hortas assim como a várias instituições e centros da comunidade; adquirir a estruturação do esquema corporal (lateralização) com actividades que se referem sobretudo a jogos ao ar livre com bolas, sacos de areia e caixas.

Sala N - A

A presente sala insere-se igualmente no Jardim de Infância já caracterizado e inclui no seu grupo 18 crianças com idades compreendidas entre os 5A; 0M e os 6A; 5M. O espaço utilizado por estas crianças é de 2.2 m² por cada, num total de 40 m² referentes à sala.

Os principais objectivos formulados pela educadora desta sala e relativos às crianças são o desenvolvimento de capacidades cognitivas, cuja actividade principal são as conversas; criar um espaço agradável também com actividades referidas como conversas e criar uma boa relação entre as crianças através de actividades como trabalho em pequeno e grande grupo.

Sala C - G

A presente sala faz parte de um Jardim de Infância sob a tutela do Ministério da Educação. Este encontra-se instalado num edifício residencial cuja cave foi adaptada para o efeito. Possui 4 salas, 2 das quais são ocupadas por 2 grupos de crianças funcionando as outras duas como salas de apoio (reuniões, refeições, etc.), com um total de área interior de cerca 200 m². Não possui espaço exterior pelo que é utilizada uma zona pública contígua ao Jardim de Infância onde existem algumas árvores e relva.

Situado num bairro de habitação social é frequentado por 50 crianças que contudo não são só oriundas das classes mais baixas uma vez que residem naquele bairro muitas famílias de quadros médios e superiores que, não sendo naturais da cidade, se encontram a viver em casas de função cedidas pela Câmara; além disso o bairro também tem vindo a crescer com

habitações de tipo vivenda o que levou igualmente à instalação de uma camada populacional de estatuto socio-económico médio.

O referido Jardim de Infância tem um horário de 5 horas diárias, trabalhando nele duas educadoras e uma auxiliar. As crianças também não almoçam tomando uma pequena refeição a meio do período da manhã.

As actividades e o programa deste Jardim de Infância são determinados pelas educadoras que as vão implementando ao longo do ano.

O Jardim pode ainda usufruir de serviços de psicologia, serviços médicos, serviço social, transporte quando necessário e actividades desportivas (natação e ginástica), todos assegurados por centros da comunidade.

A sala C - G serve um grupo de 25 crianças com idades que vão dos 5A; 7M aos 6A; 4M e possui um espaço de 60 m², o que representa 2,4 m² por criança.

Os objectivos fundamentais propostos para estas crianças e traçados pela educadora, são a preparação para a entrada na escola com o desenvolvimento de actividades como desenho e actividades plásticas; o desenvolvimento da linguagem cujas tarefas típicas são as histórias, canções e conversas e o desenvolvimento cognitivo com actividades relacionadas com jogos de raciocínio e blocos lógicos.

Sala T - C

A presente sala encontra-se inserida num Jardim de Infância administrado pelo Centro Regional de Segurança Social e tem alvará do Ministério do Emprego e Segurança Social. O edifício onde funciona o referido Jardim é privado e foi adaptado para o efeito, tendo sido inicialmente destinado a um centro de saúde materno-infantil, contudo tal adaptação não é perceptível e, caso não o perguntássemos, diríamos que tinha sido projectado precisamente para funcionar como Jardim de Infância.

As salas disponíveis para utilização pelas crianças são 8, incluindo o ginásio e uma sala de apoio a crianças com deficiência. Frequentam o Jardim 115 crianças que se distribuem por 5 grupos diferentes, cada um com uma educadora responsável e uma auxiliar. Trabalham aqui 5 educadoras, 7 auxiliares de Jardim de Infância, 1 cozinheira, 5 auxiliares de alimentação e 2 serventes. A instituição possui também creche e ATL (actividades de tempos livres) com 44 e 40 crianças, respectivamente. Estes serviços possuem salas próprias e pessoal não referenciado em cima, pois aquela dotação reporta-se apenas à parte de Jardim de Infância.

O tempo de funcionamento diário da instituição é de 10h e 30m, sendo assegurado o almoço e o lanche às crianças.

A área para uso interior é de cerca de 500 m² excluindo os corredores, hall e a casa dos casacos. A área para uso exterior é constituída por um largo espaço que circunda o edifício e no qual existem muitas árvores, espaços relvados, espaços de terra batida e outros empedrados, tanques de areia, diversas plantas, diversos aparelhos para treino da motricidade grossa e uma piscina adequada às crianças.

As crianças podem aprender música, um serviço pago pelos pais e assegurado por um profissional externo ao Jardim de Infância. Também dispõe de serviço social assegurado pelo organismo de que depende.

O Jardim de Infância localiza-se numa zona nova da cidade recebendo crianças de praticamente todos os estratos sociais. Dada a sua "vocação" de segurança social, além das crianças da zona envolvente, a instituição é frequentada também por crianças de estratos sociais mais baixos.

O grupo da sala T - C é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 4A; 7M e os 6A; 6M e partilha um espaço de 46 m² o que representa cerca de 1.8 m² por criança.

Os objectivos fundamentais traçados pela educadora do grupo são o desenvolvimento social e afectivo cujas actividades consistem em jogos e trabalho de grupo; o desenvolvimento psicomotor com picotagens e o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio com actividades tais como contar e recontar histórias, lenga-lengas e registo de actividades.

Sala M - A

A presente sala faz parte do Jardim de Infância caracterizado anteriormente e inclui no seu grupo 25 crianças com idades que vão dos 5A; 0M aos 6A; 2M. O seu espaço disponível é de 46 m² o que representa 1.8 m² por criança.

Os objectivos principais definidos pela educadora relativamente às crianças desta sala são a socialização da criança através de actividades de grupo, a integração da criança no meio através de visitas ao exterior (mercado, jardim público, estação de correios, campo) e desenvolvimento das capacidades da criança através de actividades plásticas, dramatização, música, educação física e jogos de grupo.

Sala L - M

O Jardim de Infância onde se encontra integrada a sala L -M está inserido num Centro da comunidade e foi especificamente construído para o efeito. É administrado por um organismo privado sem fins lucrativos e possui alvará do Ministério do Emprego e Segurança Social. O número de salas disponíveis para as crianças é de 4 e a área aproximada para uso interior ronda os 250 m². Não possui área exterior de recreio, sendo utilizado o espaço circundante ao Centro que não possui qualquer tipo de adaptação para as crianças.

Situado num bairro com alguma habitação social, o Jardim de Infância serve crianças de todos os níveis sociais; neste ano o número total de frequências é de 100, dividindo-se as crianças por 3 salas. O horário diário de funcionamento é de 11 horas, trabalhando na instituição 3 educadoras, 8 auxiliares, 1 cozinheira, 1 ajudante e 2 empregados de limpeza. Às crianças é servido o almoço e o lanche.

As actividades e o programa são determinados por cada educadora em cada sala e as crianças podem usufruir de actividades desportivas (ginástica) asseguradas por um profissional externo ao Jardim de Infância.

O grupo da sala L - M é constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os 4A; 11M e os 6A; 5M, e o seu funcionamento é assegurado por uma educadora e uma auxiliar. O espaço disponível nesta sala é de 44 m², o que representa 2 m² por criança.

O objectivo fundamental para este grupo de crianças é o de contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança através de comportamentos como respeitar o grupo, cumprir regras e despertar o interesse pelas actividades.

Sala G - M

O Jardim de Infância no qual se encontra a sala G - M faz parte de um Centro da Comunidade que integra também uma creche e actividades de tempos livres; é administrado por um organismo privado sem fins lucrativos de carácter religioso e encontra-se localizado num edifício próprio construído especificamente para o efeito. O número de salas disponíveis para as crianças do Jardim de Infância é de 6 incluindo o ginásio, numa área total de 500 m² para uso interior. A área exterior de recreio é constituída por uma parte acimentada e outra de terra batida com alguns espaços de areia e está equipada com alguns aparelhos para o desenvolvimento da motricidade grossa.

O presente Jardim de Infância situa-se numa zona da cidade com pouca habitação, recebendo no entanto crianças de praticamente todas as zonas. No presente ano recebe 71 crianças repartidas por 4 salas, cada uma com sua educadora e uma auxiliar de Jardim de Infância. O horário diário é de

11h e 15m, trabalhando na instituição 4 educadoras, 6 ajudantes de Creche e Jardim de Infância, 2 auxiliares, 1 cozinheira e 1 ajudante de cozinha. Também aqui as crianças almoçam e lancham.

As crianças podem usufruir de actividades desportivas (ginástica) asseguradas por um professor externo ao Jardim Infantil.

As actividades e o programa são determinadas individualmente por cada educadora.

Na sala G - M o grupo de crianças é constituído por 22 cujas idades variam entre 4A; 3M e os 6A; 6M. O espaço disponível é de 45m² o que significa 2m² por criança.

Os objectivos fundamentais para estas crianças são a preparação para a escola implementado através de actividades que envolvam grafismos e a socialização promovido pelo trabalho em grupo.

Sala Q - J

A sala Q - J faz parte de um Jardim de Infância administrado por um organismo privado sem fins lucrativos de cariz religioso, o edifício onde está localizado é próprio, tendo sofrido algumas adaptações para o efeito sendo anteriormente uma casa apalaçada; nele funciona também uma creche.

As salas disponíveis para utilização das crianças são 3 com um total de cerca de 180 m². A área exterior de recreio é constituída por um pequeno pátio com chão de cimento e um espaço de areia quase nunca utilizado.

O número total de crianças que frequenta o Jardim de Infância é de 40 distribuídas por 3 salas e oriundas da zona central da cidade, já que é esta a localização do Jardim. O horário diário de funcionamento é de 11 horas, trabalhando na instituição 3 educadoras, 1 auxiliar de Jardim de Infância, 1 cozinheira, 1 ajudante de cozinha e 2 ajudantes. Também aqui é servido o almoço e o lanche às crianças.

As actividades são determinadas quinzenalmente pelas três educadoras que se reúnem para o efeito e o programa é elaborado no início do ano igualmente pelas educadoras.

Na sala Q - J o grupo é constituído por 12 crianças entre os 5A; 4M e os 6A; 4M e ocupa um espaço de 65 m² o que representa 5.4 m² por criança.

Os objectivos traçados pela educadora para o seu grupo de crianças são o desenvolvimento da autonomia e a socialização implementado através de actividades como pôr a mesa, fazer a higiene sózinhos, conversar e fazer jogos de regras; o desenvolvimento da motricidade implementado através da picotagem, exercícios de movimentos e actividades plásticas e ainda o desenvolvimento da linguagem através de actividades como contar e ouvir histórias.

Sala I - V

A sala I - V integra-se num Jardim Infantil praticamente semelhante ao anterior no que respeita à administração bem como ao espaço físico utilizado e sua localização.

O espaço interior utilizado pelas crianças do Jardim de Infância é de sensivelmente 150 m² não existindo espaço exterior. No presente ano frequentam o Jardim 24 crianças. As outras estão no espaço dedicado à creche e as actividades de tempos livres sendo em número de 66.

O Jardim de Infância permanece aberto 11 horas por dia, trabalhando nele 2 educadoras, 5 ajudantes de Creche e Jardim de Infância, 1 educadora - estagiária, 1 cozinheira, 1 ajudante, 1 auxiliar de educação e 1 ecónoma. Também aqui as crianças almoçam e lancham.

O grupo da sala I - V é constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os 3A; 6M e os 6A; 5M, sendo o seu funcionamento assegurado por uma educadora e uma auxiliar. A área da sala utilizada pelo grupo é de 20 m² o que representa 0.8 m² por criança.

O programa e as actividades são traçados em reuniões semanais pelas educadoras. Os objectivos para as crianças desta sala são o desenvolvimento da socialização, da linguagem e da motricidade desenvolvidas por actividades como jogos, falar e piquinhos respectivamente para cada objectivo.

Verificamos que existem diferenças sobretudo ao nível do espaço físico disponível para as crianças, que interior quer exterior, das dimensões dos Jardins de Infância onde estão integradas as salas e dos cuidados prestados, tendo em conta que o tempo de permanência das crianças na instituição varia de entre 5 a 11 horas, sensivelmente. Os objectivos a alcançar

por cada grupo de crianças também se manifestam diferentes, assim como a forma de os alcançar através das actividades referidas.

No que respeita à direcção de cada Jardim de Infância, temos que esta é assegurada, em todos os casos, por uma educadora, com excepção para as salas T - C e M - A em que a direcção do Jardim de Infância a que pertencem era assumida por uma enfermeira que aí se encontrava destacada, passando posteriormente a mesma direcção a ser assegurada por uma psicóloga. O Jardim de Infância ao qual pertence a sala G - M tem como directora uma religiosa que, ao contrário das outras directoras das instituições de cariz religioso, não é educadora de infância.

Temos ainda que as salas V-S, M-R, N-A e C-G estão inseridas em Jardins de Infância do Ministério da Educação e que as salas T-C, M-A, L-M, G-M, Q-J e I-V estão dependentes do Ministério do Emprego e Segurança Social.

Um outro aspecto a ter em conta é a formação das Educadoras responsáveis por cada sala; assim temos que para as salas T-C, V-S, M-R e G-M a formação das respectivas educadoras é a da Escola João de Deus, para as salas N-A e M-A a formação é a preconizada pela Escola Maria Ulrich e finalmente para as salas I-V, L-M, C-G e Q-J a formação das respectivas educadoras é a ministrada nas recentemente formadas Escolas Superiores de Educação.

1.2. Resultados da avaliação da qualidade do ambiente

A partir dos protocolos da Escola de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil (ACERS) procedemos ao somatório das cotações dos itens de cada sub-escala, obtendo assim valores relativos à qualidade de ambiente nas sete áreas medidas pela escala, em cada sala observada. O quadro seguinte reflecte exactamente esses valores.

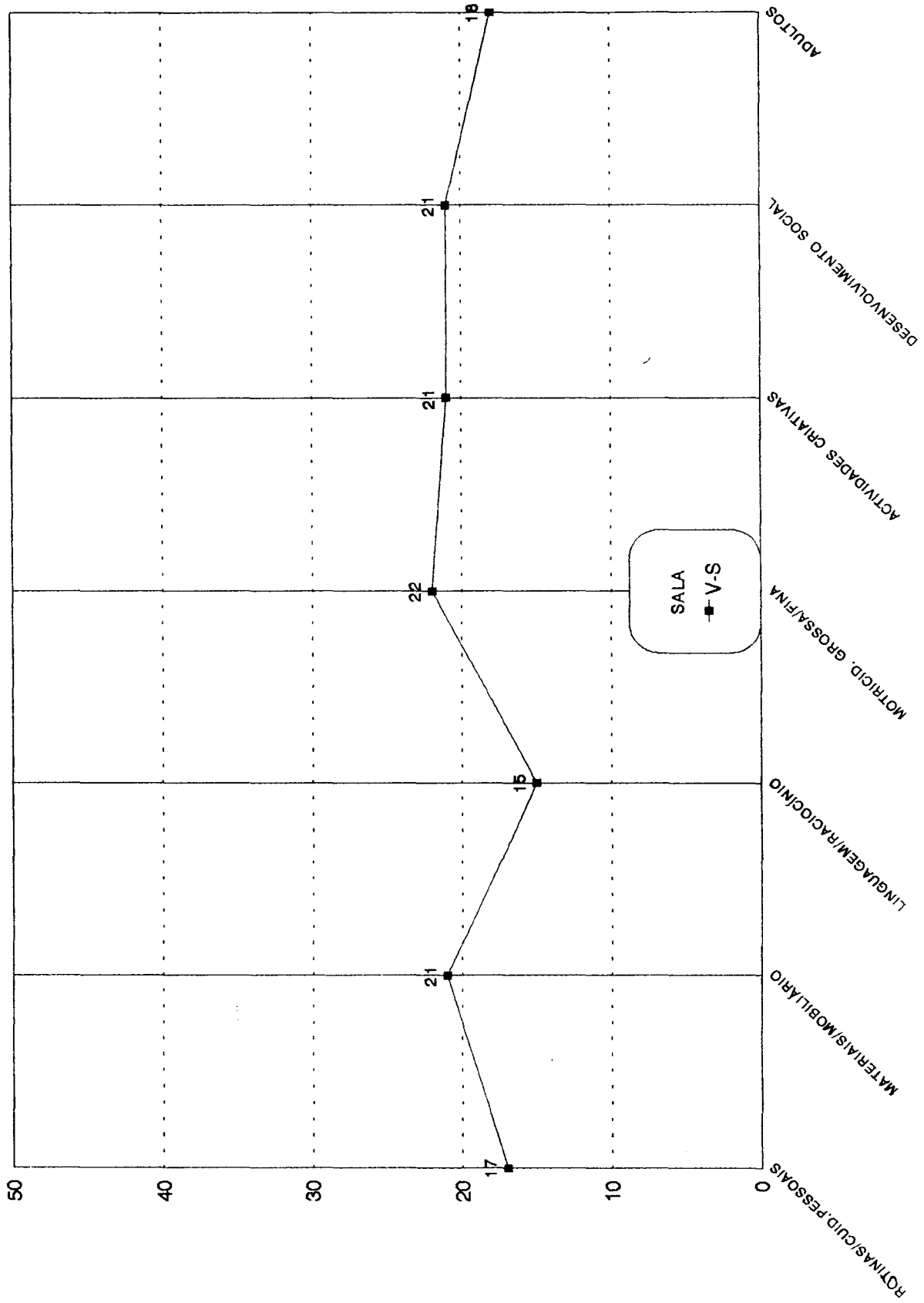
Quadro 4

Salas	V-S	M-R	N-A	C-G	T-C	M-A	L-M	G-M	Q-J	I-V
Sub-escalas (ECERS)										
1) Rotinas/Cuidados Pessoais	17	20	19	23	34	34	27	27	28	21
2) Materiais e Mobiliário	21	28	20	24	24	35	21	20	20	13
3) Liguagem Raciocínio	15	22	18	19	23	27	17	15	14	12
4) Motricidade Grossa/Fina	22	29	30	22	34	41	29	31	13	17
5) Actividades Criativas	21	32	28	28	35	43	16	24	23	17
6) Desenvolvimento Social	21	30	27	26	34	37	19	19	20	17
7) Necessidades do Adulto	18	19	19	16	19	19	16	10	8	10
Escala Total	135	180	161	158	203	236	155	146	126	107

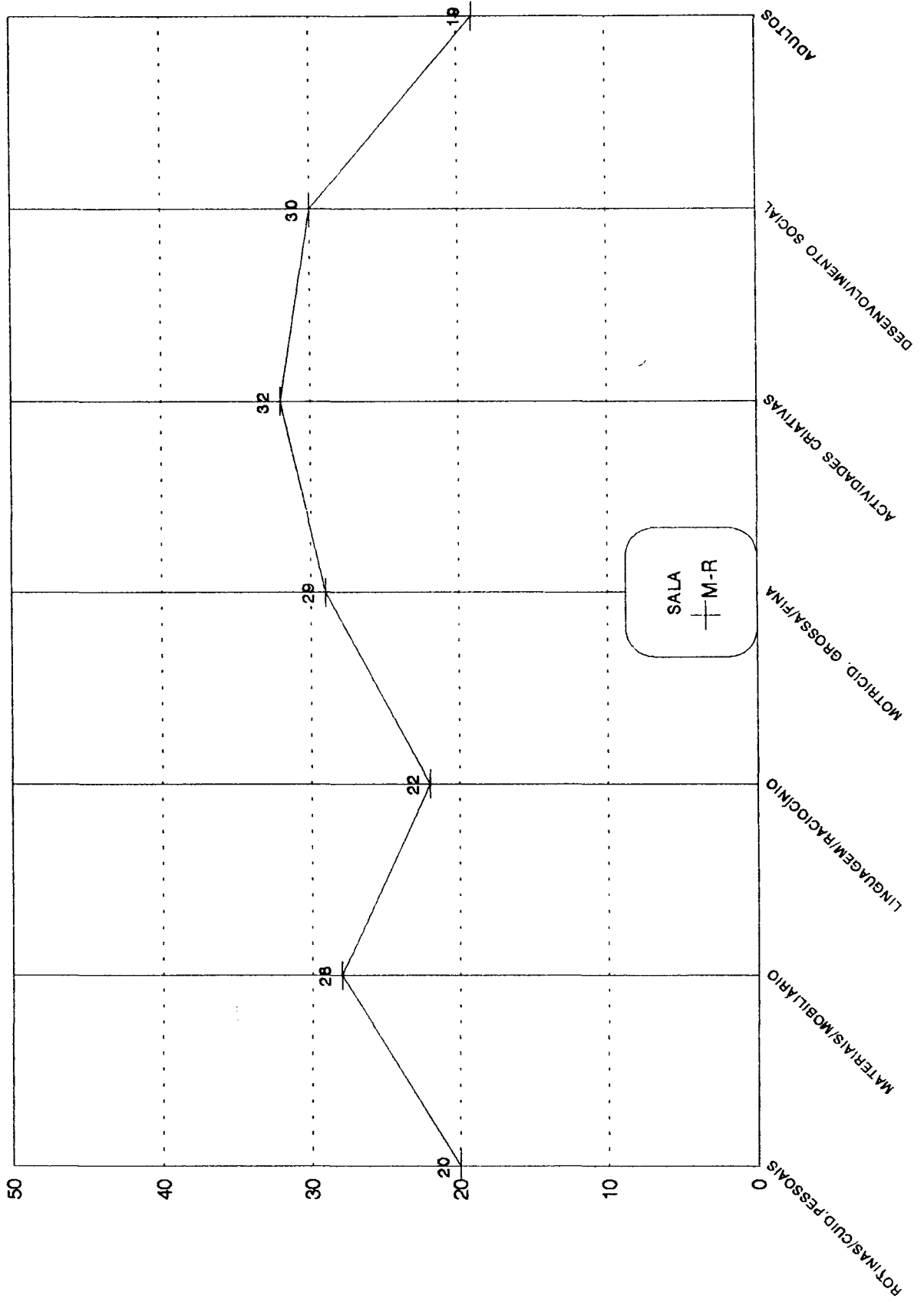
Resultados da avaliação da qualidade de ambiente (ECERS)

Uma vez obtidos os resultados em cada sub-escala da Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil, procedemos à sua introdução num programa informático por forma a obtermos, para cada sala, um perfil relativo à qualidade de ambiente, partindo posteriormente para a sua análise comparativa. São esses perfis, ou gráficos, se quisermos, que agora apresentamos; no final juntámos todos os perfis num só gráfico de modo a tornarmos as comparações mais explícitas.

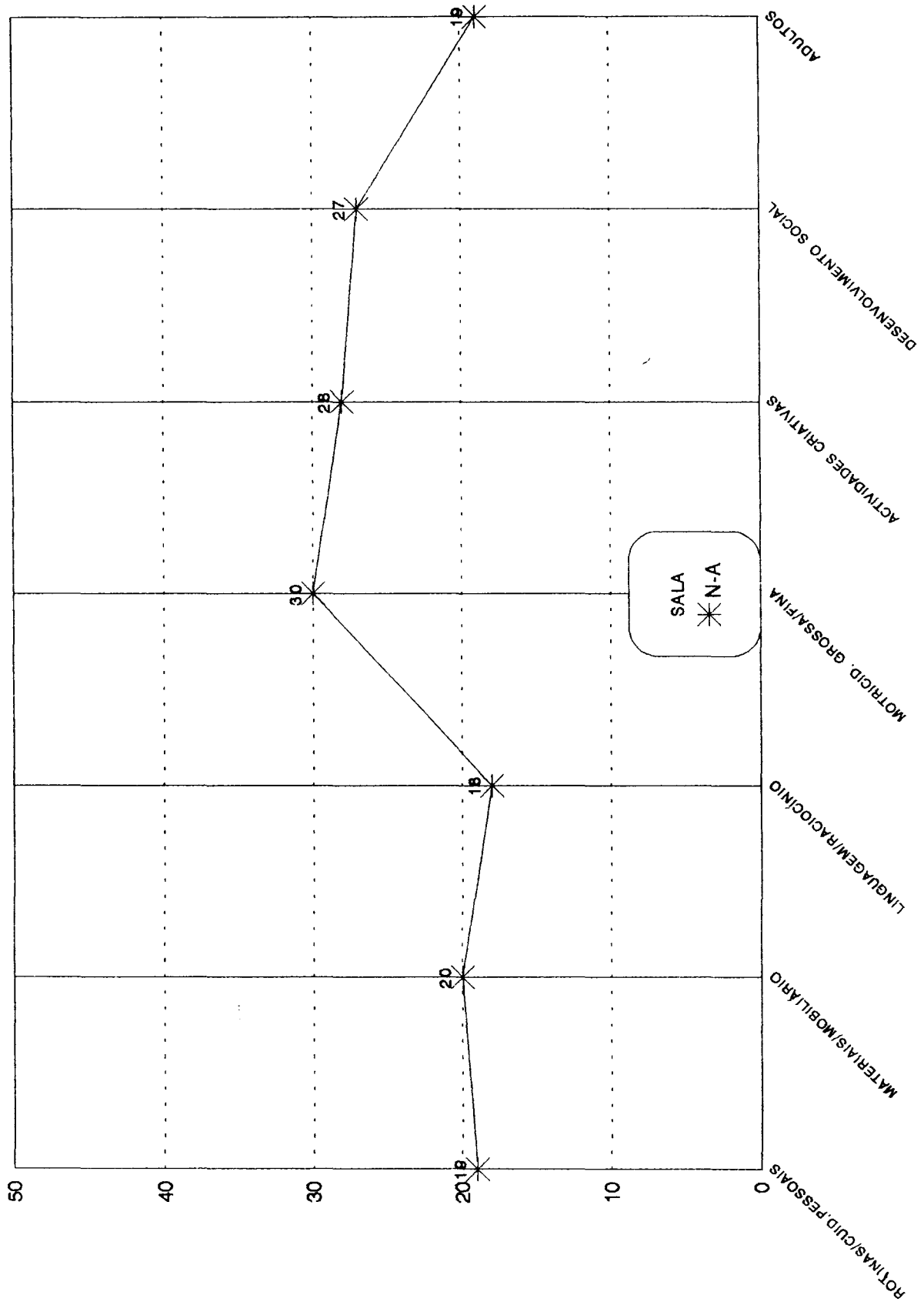
ECERS - PERFIL



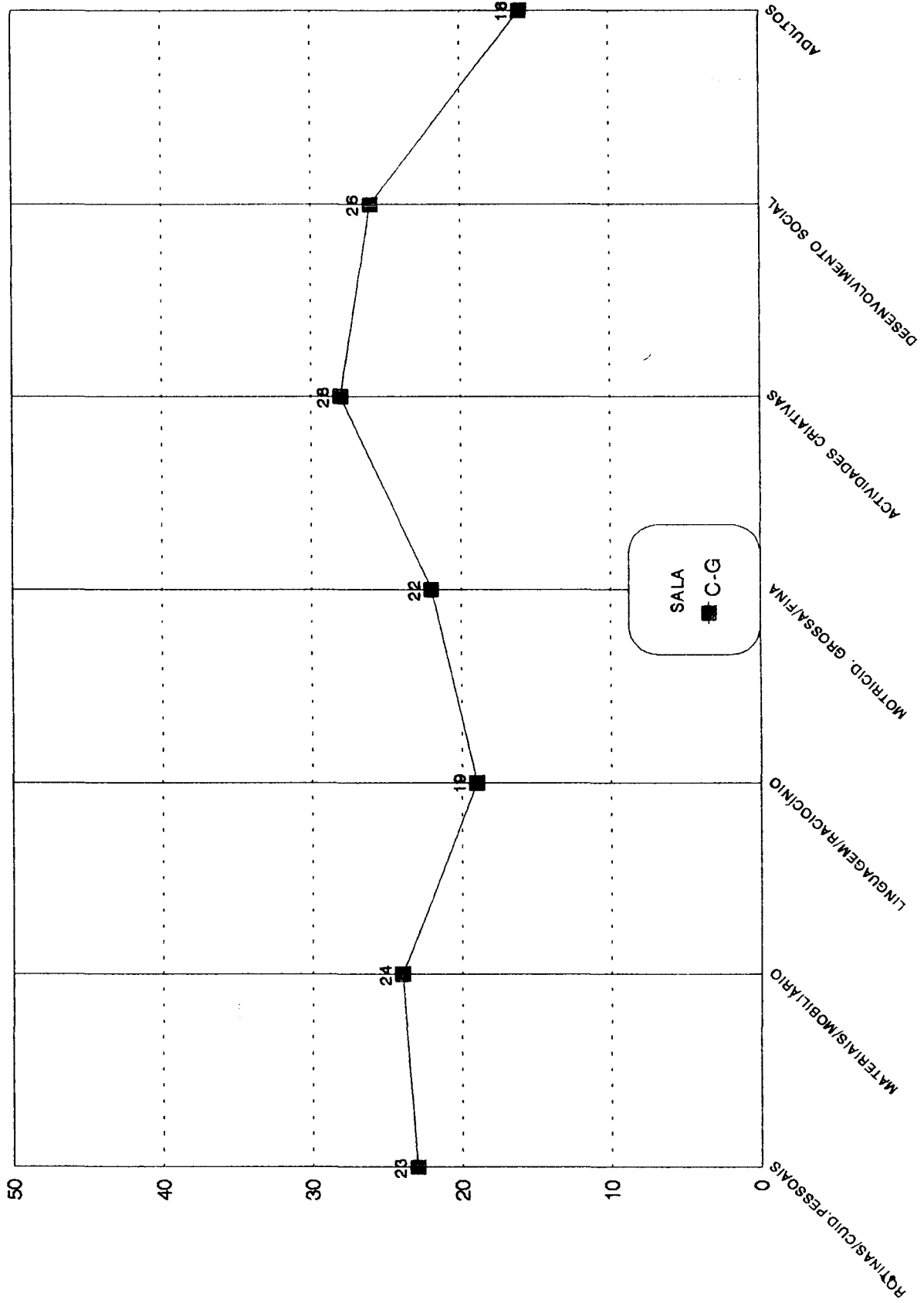
ECERS - PERFIL



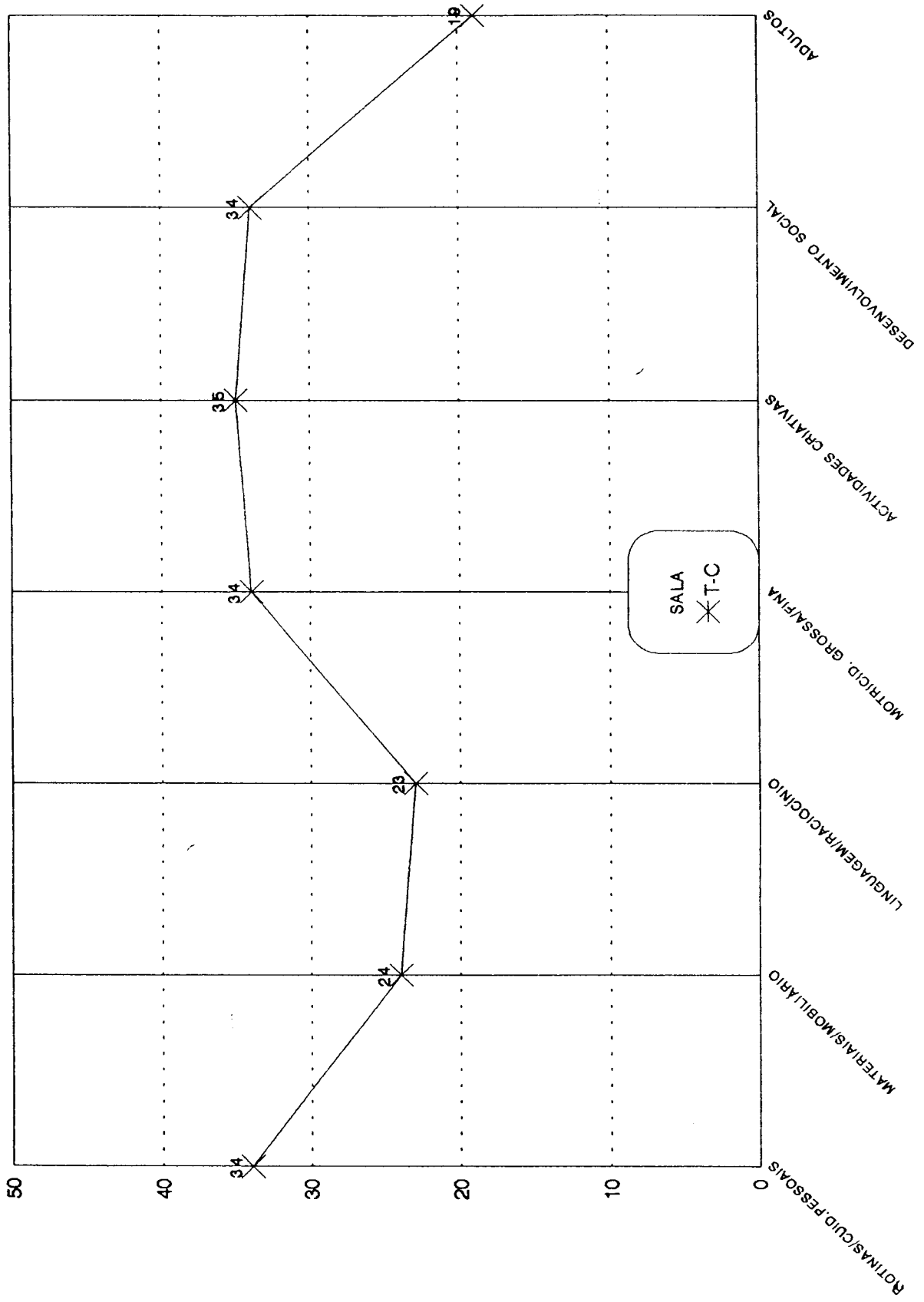
E C E R S - P E R F I L



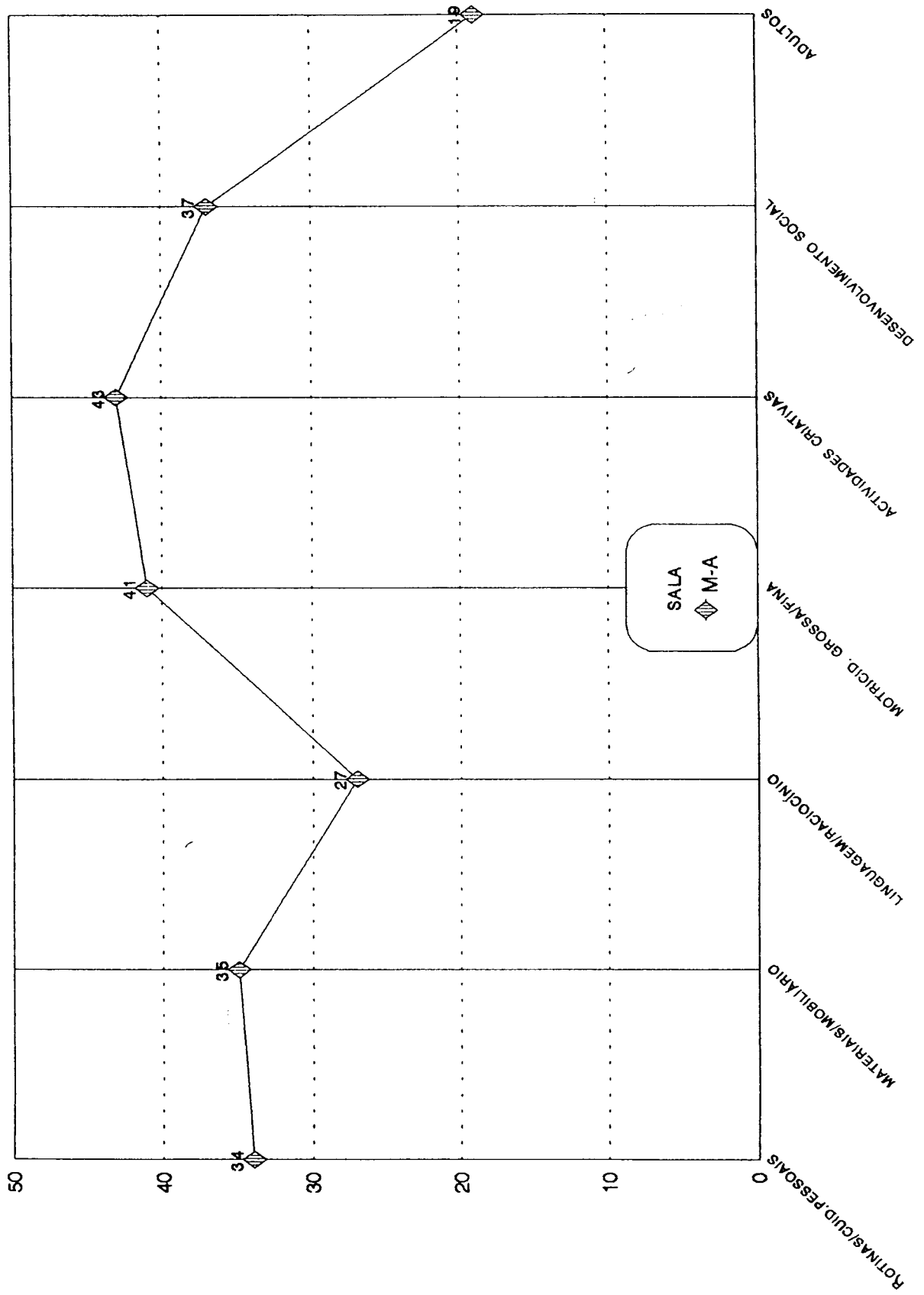
E C E R S - P E R F I L



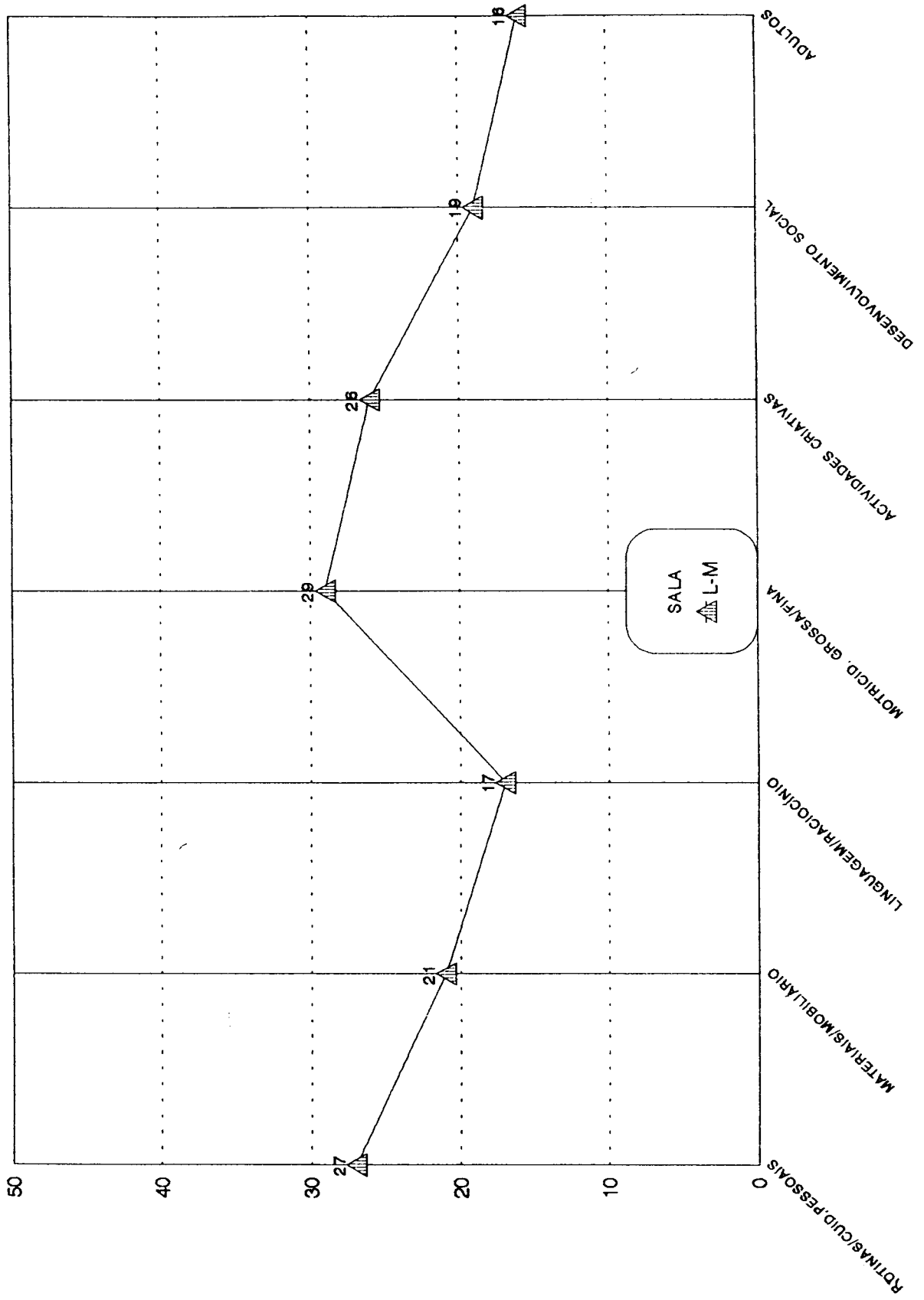
ECERS - PERFIL



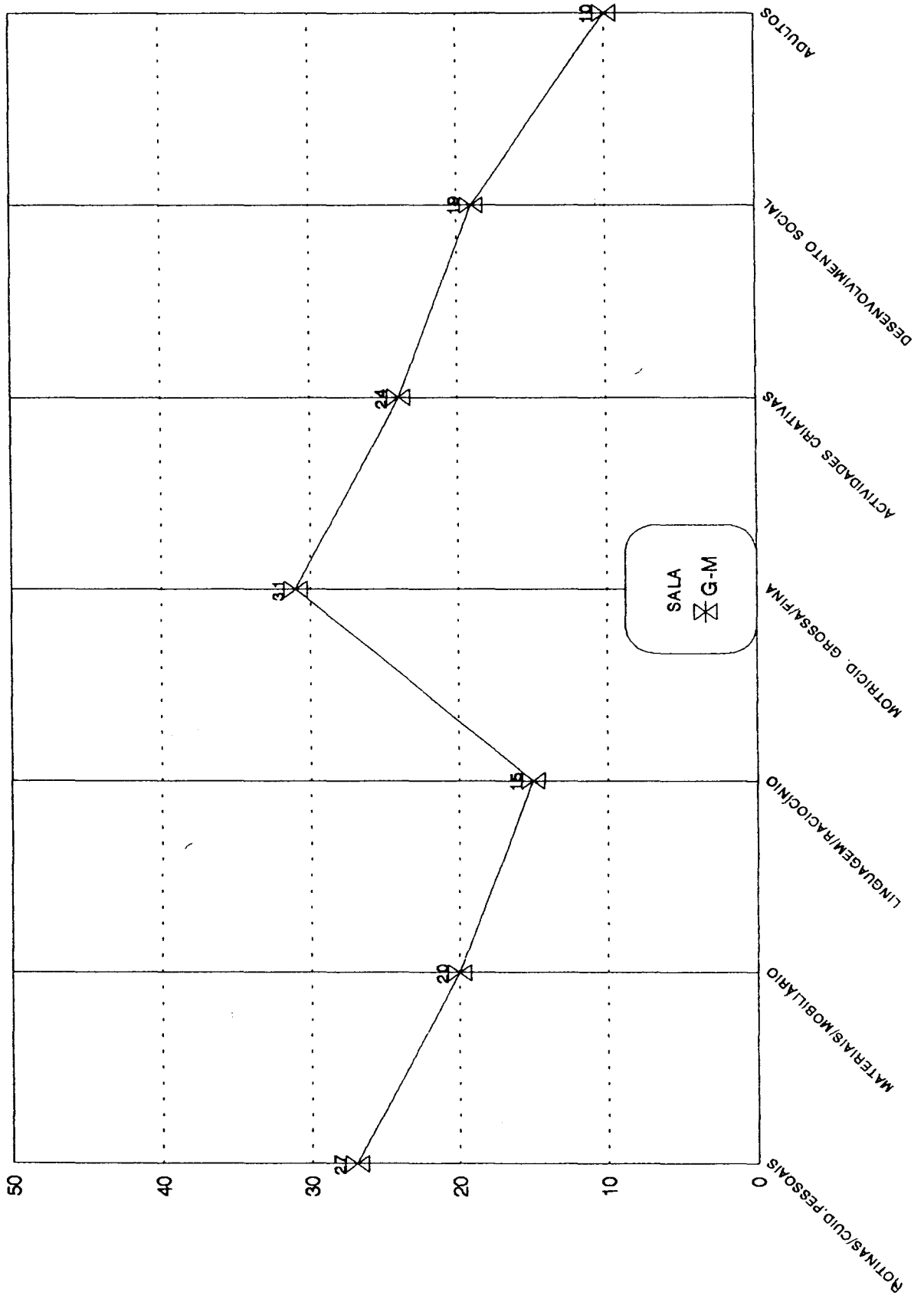
E C E R S - P E R F I L



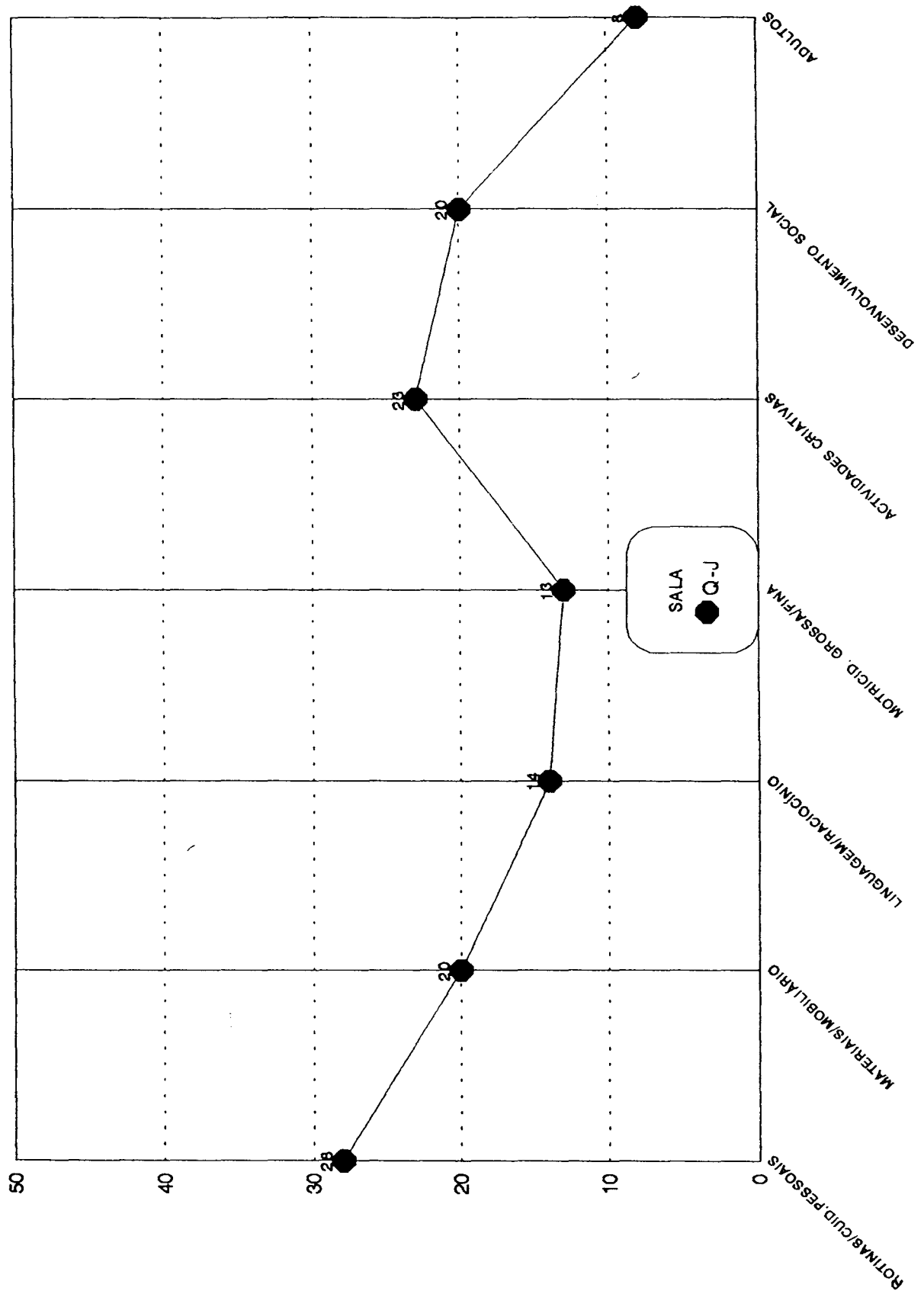
ECERS - PERFIL



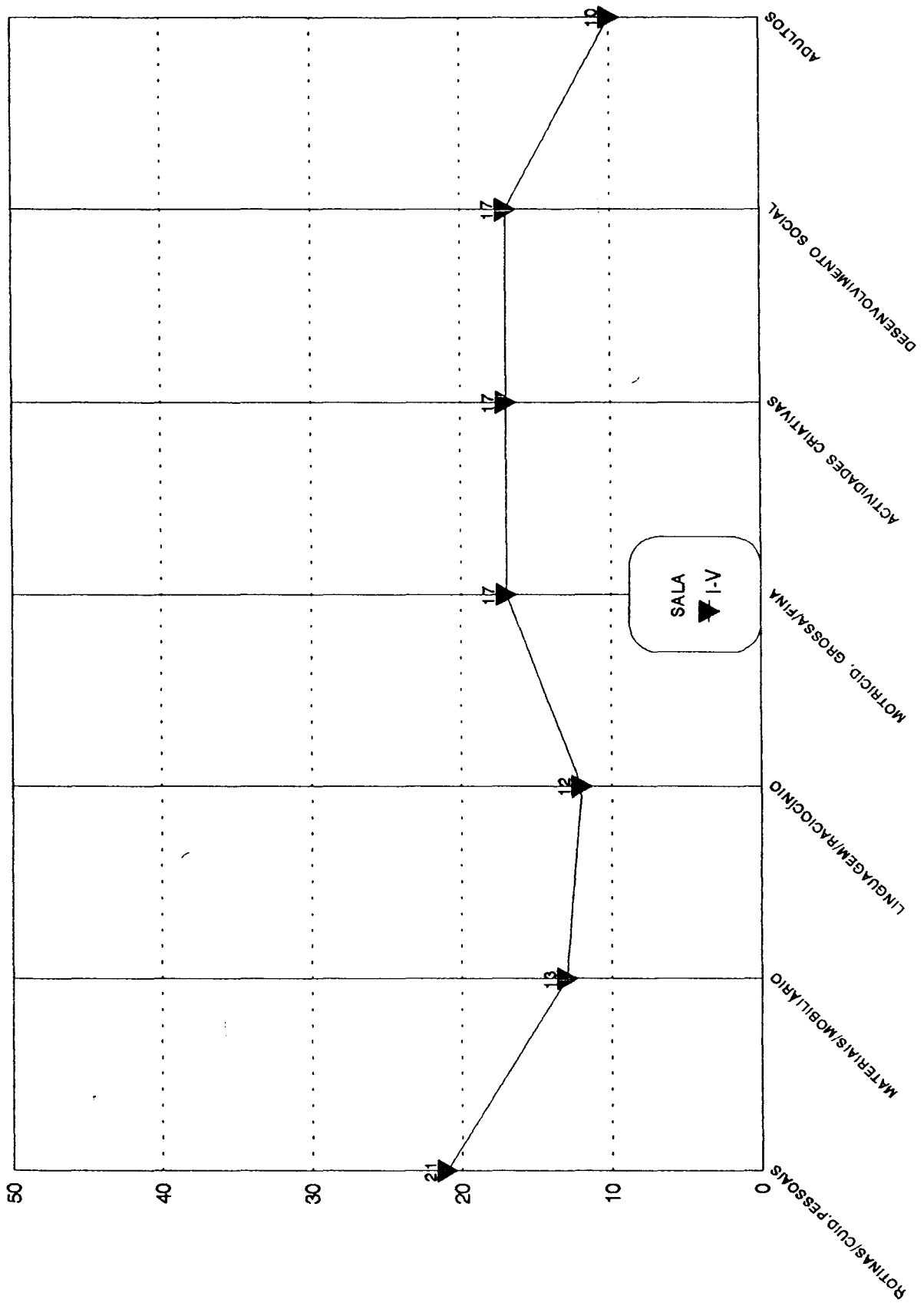
ECERS - PERFIL



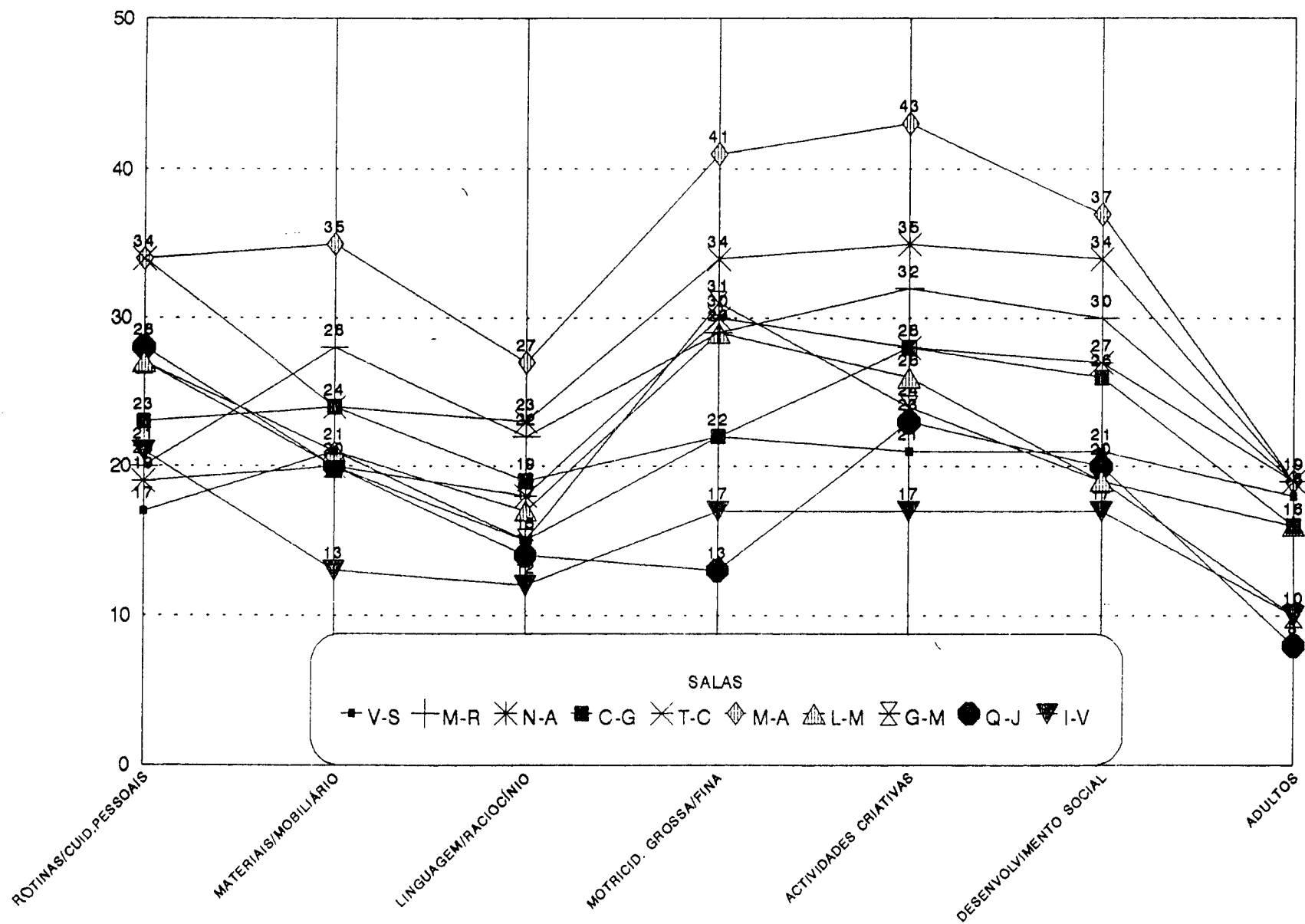
ECERS - PERFIL



E C E R S - P E R F I L



E C E R S - PERFIL



Analisando os perfis de qualidade de ambiente nas 10 salas e o respectivo quadro de valores (quadro 4), verificamos a permanência de uma constância em termos de perfil para todas as salas na sub-escala 3 - experiências de linguagem e raciocínio - e na sub-escala 7 - necessidades do adulto. Esta constância parece reflectir um abaixamento em termos de qualidade de ambiente, contudo isso não se verifica; tal deve-se ao facto de que as áreas medidas por estas sub-escalas contêm apenas 4 itens ao passo que todas as outras contêm de entre 5 a 7. Como o resultado em cada sub-escala é calculado pelo somatório da cotação de cada item, o número destes afecta necessariamente o resultado final para cada sub-escala. Ainda assim este é o procedimento recomendado pelos autores da ECERS⁽¹⁾ e através da comparação dos perfis podemos analisar a qualidade de ambiente para cada sala.

Verificamos então que, relativamente às 10 salas observadas, os valores encontrados para cada uma das sub-escalas manifestam grandes variações que permanecem praticamente constantes de sub-escala para sub-escala em cada contexto observado, ou seja, as salas que possuem valores altos numa área, de uma forma geral também possuem valores altos nas outras áreas, o que ocorre de modo idêntico para os valores baixos.

Corroborando o que acabamos de afirmar, verifica-se que os valores mais altos encontrados para todas as sub-escalas pertencem a uma mesma sala, o que se constata também para os valores mais baixos que, neste caso, pertencem a 2 salas.

(1) Mais adiante explicitaremos o processo que considerámos adequado para estabelecer comparações entre as 7 sub-escalas.

As diferenças encontradas, em termos de qualidade de Ambiente, entre salas, são consideráveis. Temos assim que para a sub-escala 1 - Rotinas/Cuidados Pessoais - a diferença máxima encontrada entre os resultados é de 17 pontos, variando as pontuações entre 34 e 17 para um resultado máximo possível, na sub-escala, de 35 pontos; na sub-escala 2 - Materiais e Mobiliário para as Crianças - os resultados variam de entre 13 e 35 o que representa uma diferença de 22 pontos em 35 possíveis (cotação máxima da sub-escala); para a sub-escala 3 - Experiências de Linguagem e Raciocínio - a diferença máxima é de 15 pontos, variando os resultados entre 27 e 12, sendo que o valor máximo podia ir até aos 28 pontos; para a sub-escala 4 - Actividades de Motricidade Grossa/Fina - a diferença máxima encontrada é de 26 pontos, variando os resultados entre 43 e 17, podendo ser alcançado um máximo de 49 pontos; para a sub-escala 5 - Actividades criativas - os resultados variam de 26 pontos para um total possível de 49; na sub-escala 6 - Desenvolvimento Social - a maior diferença encontrada é de 20 pontos e os resultados variam entre os 37 e os 17 num total que poderia ascender aos 42 pontos; relativamente à sub-escala 7 - Necessidades do Adulto - encontramos a menor diferença entre os resultados das 10 salas, sendo esta de 9 e variando os valores entre 19 e 10, num possível resultado máximo de 28. Importará salientar que esta sub-escala respeita especificamente a factores dos Jardins de Infância e não a factores específicos das salas.

Observando o perfil conjunto das salas e o quadro 4 podemos verificar que existe uma sala cujos resultados se destacam pelos seus valores particularmente elevados e outra cujos resultados se manifestam particularmente baixos. Referimo-nos em particular às salas M-A e I-V respectivamente. De qualquer forma podemos, em termos de resultados

relativos à qualidade de ambiente, formar 3 grupos diferentes, tendo assim com resultados altos as salas M-A, T-C e M-R com resultados baixos as salas I-V, Q-J e V-S, encontrando-se as restantes num grupo intermédio.

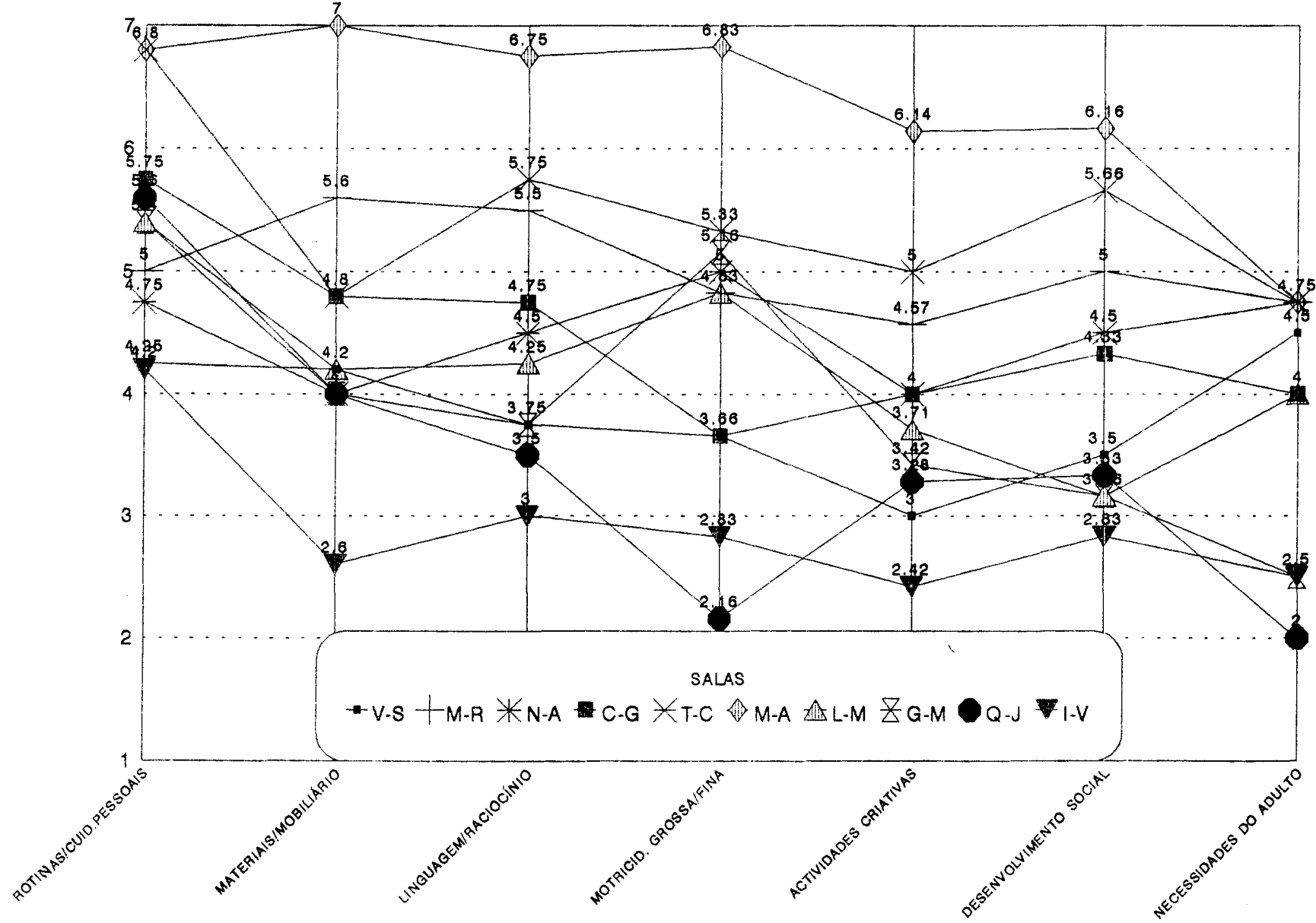
Estes grupos e as diferenças de resultados para cada sala nas diversas sub-escalas tornam-se mais perceptíveis se calcularmos as médias das cotações em cada sub-escala, dado que estas não contêm um número igual de itens e, no nosso caso, o item 3 - Sono /Descanso - nem sempre foi cotado porque em alguns Jardins de Infância as crianças não dormem. Assim, procedemos a esses cálculos efectuando também o cálculo das médias das cotações dos itens para a escala toda. O quadro 5 retrata esses resultados e o gráfico que se lhe segue respeita aos mesmos valores, podendo agora ser comparadas as áreas fracas e fortes em cada sala por interpretação dos valores médios das sub-escalas.

Quadro 5

Salas Sub-escalas (ECERS)	V-S	M-R	N-A	C-G	T-C	M-A	L-M	G-M	Q-J	I-V
1) Rotinas/Cuidados Pessoais	4.25	5.00	4.75	5.75	6.80	6.80	5.40	5.40	5.60	4.20
2) Materiais e Mobiliário	4.20	5.60	4.00	4.80	4.80	7.00	4.20	4.00	4.00	2.60
3) Liguagem Raciocínio	3.75	5.50	4.50	4.75	5.75	6.75	4.25	3.75	3.50	3.00
4) Motricidade Grossa/Fina	3.66	4.83	5.00	3.66	5.33	6.83	4.83	5.16	2.16	2.83
5) Actividades Criativas	3.00	4.57	4.00	4.00	5.00	6.14	3.71	3.42	3.28	2.42
6) Desenvolvimento Social	3.50	5.00	4.50	4.33	5.66	6.16	3.16	3.16	3.33	2.83
7) Necessidades do Adulto	4.50	4.75	4.75	4.00	4.75	4.75	4.00	2.50	2.00	2.50
Escala Total	3.75	5.00	4.47	4.38	5.48	6.37	4.18	3.94	3.40	2.89

Médias dos resultados da avaliação da qualidade do ambiente (ECERS)

ECERS - MÉDIAS



Constatamos que relativamente à sub-escala 1 - Rotinas/Cuidados Pessoais - não existe grande dispersão de resultados, situando-se todas as salas acima do valor 4.20; o mesmo acontece para a sub-escala 7 - Necessidades dos Adultos - onde a dispersão também é menor do que nas outras sub-escalas mas, neste caso, os valores situam-se todos abaixo de 4.75. Devemos salientar que estas duas sub-escalas avaliam áreas ligadas sobretudo directamente ao contexto global do Jardim de Infância.

Relativamente às outras sub-escalas que avaliam áreas mais específicas em cada sala, verifica-se grande dispersão de resultados, existindo pois grandes diferenças entre as salas observadas, independentemente de estas pertencerem ou não ao mesmo contexto pré-escolar, ou seja, ao mesmo Jardim de Infância. Os resultados também aqui nos mostram não existirem grandes discrepâncias entre os valores obtidos em cada área, sub-escala, numa mesma sala, à excepção da G-M onde as actividades de Motricidade Grossa/Fina obtêm um valor substancialmente superior a todas as outras áreas.

Podemos então, relativamente à qualidade de ambiente, formar 3 grupos de salas com graus diferentes de qualidade de ambiente, como já foi referido. Mediante os resultados médios agora analisados, parece-nos podermos formar os mesmos três grupos, pelo que, com resultados altos temos as salas A-M, T-C e M-R, com resultados baixos temos as salas I-V, Q-J e V-S e as salas N-A, C-G, L-M e G-M com resultados intermédios.

2 - Análise e apresentação dos resultados relativos às crianças

Ao estudarmos o desenvolvimento das crianças inseridas num contexto de educação pretendíamos perceber se esse desenvolvimento era afectado pela qualidade de ambiente do contexto frequentado, pelo que formulámos a hipótese 2 - A boa **qualidade do ambiente** dos contextos formais de Educação facilita e propicia o **desenvolvimento das crianças** que os frequentam.

Um dos instrumentos utilizados para avaliação do desenvolvimento das crianças foi a Bury Infant Check. Procedemos de seguida à apresentação dos resultados obtidos, naquele instrumento, pelas crianças das diferentes salas observadas.

Os dados recolhidos através da Bury Infant Check foram introduzidos e tratados informaticamente num programa de análise estatística, tendo sido utilizadas técnicas de estatística descritiva e comparativa.

Quanto a este teste convém referir que os resultados encontrados em relação à consistência interna e às correlações entre os diferentes sub-testes e entre estes e o teste total se mantiveram, de uma forma geral, muito semelhantes aos encontrados no estudo piloto efectuado. Verificamos que houve algumas oscilações quer nos valores da consistência interna quer nos valores das correlações, sem grande expressão; apenas o valor da consistência interna para o teste de Capacidades de Memória Visual aumentou cerca de 12 pontos, sendo o valor de coeficiente do Alpha de Cronbach de 0,32 o que, ainda assim, é baixo e continua a ser o sub-teste com consistência

interna mais baixa do teste total. Apresentamos estes valores no anexo VIII não os descrevendo aqui por não ser esse agora o nosso objectivo.

Fazendo uma análise comparativa dos resultados obtidos pelas crianças nas diferentes salas através da análise de variância verificamos que existem diferenças significativas ao nível dos resultados obtidos por cada grupo de crianças relativamente aos resultados totais do teste (os out-puts relativos a esta análise fornecidos pelo programa de análise estatística podem ser consultados no anexo IX), sendo o valor de $p.009$. Analisando as médias dos resultados obtidos pelas crianças de cada sala podemos verificar que estas são mais altas nas salas cuja qualidade de ambiente também se revelou com resultados mais altos e são mais baixas nas salas cujos resultados na qualidade de ambiente também se manifestaram mais baixos.

Sabendo que existem diferenças significativas entre os 10 grupos de crianças quanto aos resultados da BIC, não sabemos se essas diferenças se manifestam entre os grupos de salas que identificámos com resultados Altos, Médios e Baixos quanto à qualidade de ambiente. Procedemos assim a uma análise de contraste entre esses mesmos grupos tendo por base os resultados da BIC.

Apresentamos aqui os grupos contrastados e os respectivos valores de p (out-puts no anexo XI).

	Resultados	na	ECERS	Valor de p	Diferença
	Altos	Médios	Baixos		
contraste a)	M-A, T-C, M-R		V-S, Q-J, I-V	.012	significativa
contraste b)	M-A, T-C, M-R	N-A, C-G, L-M, G-M		.040	significativa
contraste c)		N-A, C-G, L-M, G-M	V-S, Q-J, I-V	.294	Não significativa
contraste d)	A-M, T-C		V-S, Q-J, I-V	.034	significativa
contraste e)	A-M, T-C, M-R		Q-J, I-V	.038	significativa

Verificamos então existirem diferenças significativas nas análises de contraste efectuadas entre as 3 salas com resultados elevados de qualidade de ambiente e as 3 salas com resultados baixos para a mesma variável (contraste a).

As diferenças encontradas entre o grupo com resultados altos na qualidade de ambiente e o grupo com resultados médios na mesma variável (contraste b) também se manifestam significativas; o mesmo não podemos afirmar da comparação do grupo com resultados médios na ECERS com o grupo cujos resultados foram baixos (contraste c) pois o nível de p encontrado revela uma diferença não significativa para os resultados da BIC obtidos por aqueles dois grupos de crianças.

Relativamente aos contrastes d) e e) voltamos a verificar diferenças significativas quer sejam os grupos contrastados formados por 3 ou 2 salas quanto aos resultados baixos ou altos na qualidade de ambiente; assim temos o contraste entre as 2 salas com resultados mais elevados na qualidade de ambiente e as 3 salas com os resultados mais baixos (contraste d) bem como o contraste entre as 3 salas com resultados mais altos e as 2 salas com resultados mais baixos (contraste e).

Verificamos então existirem diferenças significativas ao nível dos resultados da BIC, principalmente entre o grupo de crianças que frequenta um contexto formal de educação com valores altos de qualidade de ambiente e os grupos de crianças que frequentam um contexto formal de educação com valores baixos e médios de qualidade de ambiente. As diferenças obtidas, para os resultados da BIC, entre o grupo de crianças cujos contextos frequentados revelaram valores médios e o grupo cuja inserção se faz em contextos com valores baixos de qualidade de ambiente não se revelaram significativas.

Um outro instrumento que utilizámos para avaliar o desenvolvimento das crianças, agora ao nível da competência social, foi a Escala de Competência Social de Kohn e Rosman. Procedemos em seguida à apresentação dos resultados obtidos, nesta escala, pelas crianças das diferentes salas observadas.

Os dados recolhidos através da E.C.S. foram introduzidos e tratados informaticamente com a ajuda de um programa de análise estatística, à semelhança do que aconteceu para a Bury Infant Check.

Antes de passarmos aos resultados comparativos convém referir que, relativamente ao estudo piloto efectuado quando da adaptação da E.C.S., as características deste instrumento mantêm-se, melhorando mesmo em alguns aspectos. Assim a consistência interna medida quer pelo Alpha de Cronbach quer pelo Estandartizado aumentou de .83 para .88; a Análise Factorial revelou uma coincidência quase total com os estudos alemães relativos a este instrumento e o problema verificado com o item 18 deixou de existir. Dado que o nosso objectivo não é, neste momento, o estudo da escala, apresentamos os seus resultados no anexo X.

Fazendo um estudo comparativo entre os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes salas pela Análise de Variância, verificamos que existem diferenças significativas ao nível dos resultados obtidos por cada grupo de crianças, sendo o valor de p encontrado de .003.

Analisando as médias dos resultados da Escala de Competência Social obtidas pelas crianças em cada sala podemos verificar que estas são, de uma forma geral, mais baixas nas salas cuja qualidade de ambiente se revelou com resultados mais altos. Convém aqui alertar para que um resultado alto na Escala de Competência Social significa uma baixa competência e vice versa, isto porque a cotação neste instrumento se faz através de uma escala de 1 a 5, significando o 1 sempre e o 5 nunca, resultando que, para os itens positivos, uma cotação baixa significa boa competência. Para os itens negativos, e no nosso caso, uma cotação baixa também significa boa competência na medida em que efectuámos uma inversão das cotações destes itens segundo a escala de cotação, precisamente no sentido de uma mais fácil interpretação dos resultados deste instrumento. Deste modo a cotação dos

diversos itens, positivos ou negativos, ficou orientada no mesmo sentido, isto é, cotações baixas / boa competência, cotações altas/baixa competência.

Sabendo que existem diferenças significativas entre os resultados da competência social das crianças para as 10 salas do estudo e sabendo igualmente que a análise das médias desses resultados nos apontam para uma competência mais elevada nas salas com resultados mais elevados na qualidade de ambiente, quisémos verificar se as diferenças se manifestam igualmente entre os grupos de salas que identificámos com resultados altos, médios e baixos quanto à qualidade de ambiente. Assim, procedemos a uma análise de contraste entre esses mesmos grupos e relativa aos resultados da ECS.

Apresentamos aqui os grupos contrastados e os respectivos valores de p; estes resultados podem ser consultados de forma mais detalhada no anexo XI, no qual se encontram também os resultados em termos comparativos já mencionados.

	Resultados	na	ECERS	Valor de p	Diferença
	Altos	Médios	Baixos		
contraste a)	M-A, T-C, M-R		V-S, Q-J, I-V	.008	significativa
contraste b)	M-A, T-C, M-R	N-A, C-G, L-M, G-M		.0005	significativa
contraste c)		N-A, C-G, L-M, G-M	V-S, Q-J, I-V	.939	Não significativa
contraste d)	A-M, T-C		V-S, Q-J, I-V	.012	significativa
contraste e)	A-M, T-C, M-R		Q-J, I-V	.148	Não significativa

Podemos verificar que existem diferenças significativas entre o grupo das crianças das 3 salas com resultados elevados de qualidade de ambiente e o grupo de crianças cujas 3 salas foram identificadas como tendo resultados baixos na mesma variável (contraste a).

Diferenças significativas também foram encontradas entre o grupo das 3 salas com resultados elevados na ECERS e o grupo das 4 salas com resultados médios (contraste b); o mesmo não se verificou, sendo a diferença não significativa, entre o grupo de salas com resultados médios e o grupo de salas com resultados baixos na qualidade de ambiente (contraste c).

No contraste d), as 2 salas com resultados mais altos versus as 3 salas com resultados mais baixos na ECERS, também é revelada uma

diferença significativa entre os resultados das crianças quanto à competência social.

O contraste e) revelou diferenças não significativas que, embora existam, não são suficientes para atingir o nível de significância estatística.

Verificamos então que existem diferenças significativas quanto aos resultados obtidos na Escala de Competência Social entre os três grupos de crianças cujas salas agrupámos como tendo bons, médios e baixos resultados em qualidade de ambiente.

Verificamos igualmente que essas diferenças apontam no sentido de que as crianças cujas salas revelam resultados mais elevados em qualidade de ambiente obtêm resultados mais baixos na escala de competência social, o que significa competência mais elevada. Podemos ainda observar que a diferença entre os dois grupos de crianças das salas com resultados altos e médios na ECERS é significativa, mas a diferença entre os dois grupos de crianças das salas com resultados médios e baixos já não é suficiente para ser estatisticamente significativa.

Especificando algumas áreas do funcionamento da criança em termos de desenvolvimento, formulámos a hipótese a - Existem factores principais dos **contextos formais de socialização** responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades de **competência social** da criança. Esses factores respeitam sobretudo à qualidade das interacções criança-criança e criança-educadora estabelecidas dentro do contexto.

Neste sentido procedemos à análise de contraste tendo por base os resultados da Escala de Competência Social, entre o grupo de crianças das salas M-A, T-C e o grupo das salas I-V, Q-J, G-M, L-M e V-S cujos resultados na sub-escala de Desenvolvimento Social da ECERS são, respectivamente altos (acima de 5.5) e baixos (inferiores a 3.5). Utilizámos esta área como critério para a formação dos grupos a contrastar por pensarmos que ela se poderá relacionar mais directamente com o desenvolvimento da competência social das crianças. Encontrámos, para este contraste, um valor de p igual a .012 o que significa que as diferenças entre um e outro grupo são significativas.

Utilizando ainda a sub-escala de Desenvolvimento Social da ECERS, como critério, procedemos ao contraste entre o grupo de salas com resultados elevados nesta sub-escala e o grupo com resultados médios obtendo um valor de p igual a .0135, o que revela uma diferença significativa entre os resultados de competência social para as crianças daqueles dois grupos. A mesma diferença não se manifestou significativa ($p=.778$) para as crianças das salas com resultados médios e baixos na sub-escala de Desenvolvimento Social da ECERS.

Podemos constatar que estas diferenças nos resultados da ECS, seguem, de forma geral, as encontradas relativamente aos contrastes efectuados tendo como critério os resultados globais da ECERS.

A hipótese b, por nós formulada, também especifica algumas áreas do funcionamento da crianças em termos de desenvolvimento e refere o seguinte: - Existem **factores principais dos contextos de socialização**, Jardins de Infância, responsáveis pelo **desenvolvimento de capacidades** tais

como, de linguagem, numérica, de memória e perceptivo-motoras nas crianças que os frequentam. Esses factores reportam-se sobretudo à qualidade, riqueza e adequação dos materiais e das actividades desenvolvidas dentro do contexto.

Um dos instrumentos utilizados e relacionados com esta hipótese é a Bury Infant Check, cujos resultados globais já foram apresentados. Contudo o teste avalia 5 áreas do funcionamento da criança e considerámos adequado investigar se as diferenças encontradas relativamente aos resultados totais se verificavam em todas as áreas ou se apenas algumas delas são responsáveis pelas diferenças totais.

Recorrendo à análise de variância verificámos os seguintes resultados para as cinco áreas do teste (estes podem ser consultados mais detalhadamente no anexo IX):

Áreas da BIC	Valor de P	Diferença
Capacidades de linguagem	.015	Significativa
Estilo de Aprendizagem	.207	Não significativa
Capacidades de Memória	.263	Não significativa
Capacidade Numérica	.00007	Significativa
Capacidades Perceptivo-Motoras	.277	Não significativa

Constatámos pois que existem duas áreas do funcionamento das crianças, avaliadas pela BIC, onde se registam diferenças significativas entre os resultados obtidos nas diversas salas, sendo elas as capacidades de linguagem e capacidades numéricas.

Também aqui pretendemos verificar se os resultados mais elevados se verificavam nas salas com resultados também mais elevados na qualidade de ambiente e os mais baixos nas salas onde a mesma variável se mostrava igualmente mais baixa, pelo que contrastámos aqueles dois grupos de salas utilizando agora, essencialmente, a sub-escala de actividades de linguagem e raciocínio da ECERS como critério para formar os grupos de salas quanto aos resultados da qualidade de ambiente. Pensamos que aqueles dois tipos de capacidades estarão mais relacionados com esta área da Escala de Avaliação da Qualidade de Ambiente.

Constrastámos então o grupo das 4 salas com resultados mais baixos (inferiores a 3.75) na sub-escala de Actividades de Linguagem e Raciocínio da ECERS com o grupo das 2 salas e das 3 salas com resultados mais elevados, respectivamente acima de 5.75 e de 5.00. A análise comparativa das médias de resultados alcançadas nesta sub-escala da ECERS pelas 10 salas aponta para estes contrastes e os resultados que lhes correspondem encontram-se no anexo IX, apresentando-se aqui apenas os que nos parecem pertinentes.

Resultados na ECERS

	Actividades de Linguagem/Raciocínio		Capacidades	Capacidades
			Linguagem	Numéricas
	Altos	Baixos	Valor de p	Valor de p
contraste a)	M-A, T-C	V-S, G-M	.007	.0005
		Q-J, I-V		
contraste b)	M-A, T-C	V-S, G-M	.013	.00009
	R-M	Q-J, I-V		

Podemos pois afirmar que, quer para as capacidades de linguagem quer para as capacidades numéricas as diferenças verificadas entre os resultados das crianças dos 3 grupos contrastados são **significativas**. Assim, as crianças cujos contextos frequentados obtiveram resultados altos na sub-escala de Actividades de Linguagem e Raciocínio também obtiveram resultados altos nos sub-testes de Capacidades de Linguagem e Capacidades Numéricas da BIC diferenciando-se, a este nível, de forma significativa daqueles cujos contextos frequentados obtiveram resultados baixos na sub-escala de Actividades de Linguagem e Raciocínio da ECERS.

Nos sub-testes Estilo de Aprendizagem, Capacidades de Memória e Capacidades Perceptivo Motoras da BIC não se verificaram diferenças significativas entre os resultados dos grupos de crianças das 10 salas pelo que não efectuámos qualquer tipo de contraste.

Formulámos ainda outra hipótese relativa à qualidade de ambiente dos contextos formais de Educação que propusémos do seguinte modo: hipótese c - A Educadora desempenha um papel determinante na qualidade de ambiente proporcionado às crianças nos contextos formais de Educação.

Não possuímos dados específicos, no nosso estudo, e passíveis de tratamento estatístico que se refiram concretamente a esta hipótese. A sua confirmação, ou não, surgirá da interpretação e da discussão do conjunto dos dados e dos resultados já apresentados ao longo deste capítulo. Desta forma a presente hipótese será analisada e discutida no capítulo seguinte.

Não directamente relacionado com o nosso estudo procedemos ainda a uma outra análise que consistiu em verificar se os resultados no BIC e na ECS seriam influenciados pelo nível socio-económico, pelo sexo e pelo nível intelectual.

Apresentamos seguidamente os níveis de p dados pela análise de variância que efectuámos relativamente às 3 variáveis mencionadas, tendo por base os resultados das crianças no Bury Infant Check e na Escala de Competência Social, os dois instrumentos que utilizámos para avaliar o seu desenvolvimento de capacidades.

	ECS		BIC	
	Valor de p	Diferença	Valor de p	Diferença
Sexo	.001	significativa	.131	Não significativa
Nível socio-económico	.002	significativa	.127	Não significativa
Nível Intelectual	.025	significativa	.00007	significativa

Uma análise mais detalhada destes resultados encontra-se no anexo IX (BIC) e no anexo XI (ECS).

Podemos constatar que para a competência social se verificam diferenças significativas para as 3 variáveis em questão. Analisando as médias em cada nível destas variáveis observamos que as raparigas obtêm uma média mais baixa do que os rapazes, o que significa competência social mais alta; que as crianças das categorias Quadros e Técnicos Médios e Quadros e Técnicos Superiores do estatuto socio-económico obtêm igualmente médias que revelam competência mais elevada do que as outras das restantes categorias e que as crianças que, de uma maneira geral acertam mais palavras no teste de vocabulário, também alcançam médias que revelam competência social mais elevada. Uma vez que o nível socio-económico também varia de sala para sala de forma significativa, ao contrário das outras duas variáveis, os resultados alcançados pelas crianças na Escala de Competência Social deverão ser cuidadosamente interpretados tendo em conta que eles poderão dever-se ao nível socio-económico.

Relativamente à Bury Infant Check podemos observar que não existem diferenças significativas entre as médias dos resultados alcançados

pelas crianças dos dois sexos e distribuídas pelas 6 categorias da variável estatuto socio-económico. Quanto à variável Nível de Inteligência, verificamos que as diferenças encontradas entre as médias dos resultados das crianças que acertam muitas palavras e as daquelas que acertam poucas são significativas e apontam no sentido de que, quantas mais palavras certas melhores resultados na BIC.

Síntese do Capítulo

Procurámos neste capítulo apresentar todos os resultados decorrentes da recolha de dados, quer estes fossem de natureza qualitativa quer de natureza quantitativa.

Descrevemos os procedimentos de análise que efectuámos e apresentámos os respectivos resultados seguindo uma lógica que nos pareceu adequada e que se orientou segundo as hipóteses que formulámos face a este trabalho pois consideramos que, deste modo, a interpretação e a discussão dos resultados encontrados se tornaria mais fácil e compreensível.

CAPÍTULO 5

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo tentamos interpretar os dados colhidos e os resultados encontrados no âmbito do nosso trabalho.

À luz dos objectivos e das hipóteses que formulámos procedemos agora a essa interpretação e discussão, seguindo as hipóteses formuladas.

Uma das duas hipóteses principais que estabelecemos refere-se à qualidade do ambiente proporcionada às crianças pelos Jardins de Infância de Portalegre, e formulámo-la no sentido de existirem diferentes graus de qualidade do ambiente proporcionado às crianças que frequentam os referidos Jardins de Infância.

Observámos, com efeito, existirem diferentes graus de qualidade do ambiente nos diversos Jardins de Infância de Portalegre. Contudo podemos constatar que o grau de qualidade do ambiente não é exactamente o mesmo para todas as crianças de um mesmo Jardim de Infância. O que nos parece correcto afirmar é que a qualidade do ambiente pode variar de sala para sala independentemente destas pertencerem ou não ao mesmo contexto de Educação de Infância (Jardim de Infância). No nosso caso, ao analisar os

perfis das salas pertencentes a um mesmo Jardim de Infância verificamos que a qualidade do ambiente varia consideravelmente, como é o caso das salas V-S, M-R e N-A que pertencendo a um mesmo contexto possuem graus de qualidade do ambiente que se situam, em termos de perfil da ECERS, sensivelmente abaixo e acima da média. Outras duas salas pertencentes a um mesmo Jardim de Infância também possuem valores diferentes quanto à qualidade do ambiente, embora menos acentuados; é o caso das salas T-C e M-A cuja diferença é sensivelmente de 1 ponto, numa zona da cotação que identifica a qualidade do ambiente como alta.

Tendo agora presente quer os aspectos inerentes aos Jardins de Infância quer os inerentes às salas tentaremos perceber, em termos de variáveis estruturais e processuais, o que faz variar a qualidade do ambiente, sem nos esquecermos que estas duas variáveis têm influência uma sobre a outra e, quando observamos, estamos a observar muitas vezes dimensões que respeitam aos dois aspectos do ambiente. Centrar-nos-emos quer nos resultados da ECERS quer na caracterização que efectuámos para cada contexto observado.

Numa análise global do quadro de valores médios encontrados para cada sub-escala da ECERS e dos respectivos perfis, podemos constatar que existem duas sub-escalas onde os valores não sofrem grandes diferenças entre as 10 salas observadas; são elas a sub-escala 1-Rotinas e cuidados pessoais e a sub-escala 7-Necessidades do adulto. Para todas as outras sub-escalas os valores encontrados variam bastante de sala para sala, o que significa que são as áreas avaliadas por estas sub-escalas as mais responsáveis pela variação encontrada quanto à qualidade do ambiente.

Analiseemos agora as duas sub-escalas mencionadas.

Sub-escala 1-Rotinas e cuidados pessoais - esta abrange todas as rotinas associadas ao conforto, saúde e bem-estar das crianças (condições sanitárias e de higiene, descanso e refeições), avaliando a qualidade dos cuidados prestados às crianças e tendo por base quer as condições do espaço físico e sua utilização (variáveis estruturais) quer o ambiente social e de aprendizagem que se desenvolve aquando da prestação dos cuidados (variáveis processuais). Em todas as salas os valores médios de cotação desta sub-escala situaram-se acima de 4, o que significa uma preocupação por parte das instituições e das equipas dos Jardins de Infância com os cuidados prestados às crianças. Ainda que muitos dos espaços físicos onde os diversos Jardins de Infância estão instalados tenham sido adaptados para tal, verificámos que todos possuem instalações destinadas às refeições, ao sono/descanso e à higiene adequadas para as crianças. Os cuidados com a organização da chegada/saída também não são descurados.

Sub-escala 7 - Necessidades do adulto - a presente sub-escala avalia até que ponto são tidas em conta as necessidades do adulto, quer em termos de aspectos estruturais (anos próprios para adultos) quer em termos de aspectos processuais (áreas de encontro dos adultos, pais ou educadoras, e oportunidade de desenvolvimento profissional). Os valores médios encontrados para esta sub-escala rondam o valor 4 em 7 das 10 salas observadas e o valor 2 nas 3 restantes, o que nos leva a pensar que a preocupação com o adulto, por parte dos Jardins de Infância, não é muito acentuada e, nalguns casos, é mesmo descurada.

Devemos realçar que estas duas sub-escalas avaliam aspectos mais ligados ao contexto global que é cada Jardim de Infância e não aspectos específicos de cada sala sendo que, talvez por isso, as diferenças encontradas não se revelem tão acentuadas como nas restantes sub-escalas.

As 5 sub-escalas da ECERS onde as diferenças de resultados entre as salas mais se acentuam, variando entre um valor médio de cotação baixo (sensivelmente 2,2.5) e um valor alto (rondando os 6.5) referem-se sobretudo a aspectos específicos de cada sala. Assim, estas sub-escalas avaliam os aspectos estruturais das salas tais como o espaço e a sua organização, os materiais e mobiliário, tanto para actividades de rotina como para aprendizagem, tendo em conta a sua gestão e organização. Avaliam também os aspectos processuais dentro da sala, sendo estes relativos às actividades aí desenvolvidas quer elas se relacionem com a linguagem, o raciocínio, a motricidade, as actividades criativas ou o desenvolvimento social, quer as mesmas se relacionem com o tempo que lhes é dedicado e a supervisão que sobre elas é exercida.

Nos resultados encontrados para estas 5 sub-escalas verificam-se, como foi referido, grandes diferenças, sobretudo de sala para sala. Nos resultados encontrados para as 5 sub-escalas numa mesma sala não se observam diferenças consideráveis, ou seja, para cada sala não se verificam resultados muito diferentes entre as áreas medidas pelas sub-escalas, o que significa que não encontrámos salas onde uma ou mais áreas se manifestassem mais fortes ou mais fracas; encontrámos sim salas onde todas as áreas se mostram fortes, médias ou fracas.

Analiseemos agora alguns aspectos que focámos na caracterização das salas, relacionando-os com o grau de qualidade do ambiente. Recordando os resultados obtidos na Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil, temos com resultados altos as salas M-R, T-C e M-A; com resultados médios as salas N-A, C-G, L-M e G-M e com resultados baixos as salas V-S, Q-J e I-V.

Considerando o **número de crianças** em cada sala e o **espaço disponível** para estas verificamos que aqueles aspectos não parecem ser um factor determinante na qualidade do ambiente pois constatamos que em qualquer dos três grupos de salas mencionados e organizados segundo a qualidade do ambiente, os aspectos referidos variam consideravelmente. Deste modo, quer no grupo de qualidade mais alta quer no grupo de qualidade mais baixa existem salas com muitas crianças, o que faz diminuir o espaço disponível para cada uma delas e salas com poucas crianças onde o espaço é considerável. Temos que o número de crianças para as salas M-A e T-C é de 25 e o espaço disponível por criança apenas de 1.8m² ao passo que para a outra sala (M-R) o número de crianças é de 15 e o espaço disponível de 2.6 m², isto no que se refere ao grupo de salas cuja qualidade do ambiente é alta. Quanto ao grupo de salas com qualidade do ambiente baixa podemos verificar também variações no respeitante ao espaço ocupado por criança e ao número das mesmas na sala, tendo assim a sala V-S com 18 crianças e um espaço de 2.5 m² por cada uma delas, a sala Q-J com 12 crianças e 5.4 m² disponíveis para cada uma (é a sala com menor número de crianças e mais espaço disponível) e a sala I-V com 24 crianças e com um espaço de apenas 0.8 m² disponíveis por criança.

Os aspectos focados atrás também variam no grupo de salas avaliado com resultados médios na qualidade do ambiente.

Do que dissémos, tendo em conta as questões do espaço e o número de crianças por sala, afigura-se que o que conta, quanto à qualidade do ambiente, é a organização e a gestão do espaço e não tanto o espaço em si. Esta variável de cariz estrutural é avaliada pela ECERS cujos resultados pareciam estar em desacordo nalgumas salas onde o espaço disponível era considerável mas os resultados da ECERS eram baixos. Isto porque a ECERS avalia essencialmente a utilização e organização do espaço e, como vimos, este pode ser muito (sala I-V) e não ser devidamente organizado e estruturado ou pode ser pouco (salas T-C e M-A) e ser convenientemente rentabilizado.

Ainda no relativo às variáveis estruturais verificamos que o facto do edifício ter sido ou não planeado para funcionar como Jardim de Infância pode influenciar na qualidade do ambiente contudo, no nosso caso, todas as salas do grupo de boa qualidade do ambiente funcionam em Jardins de Infância cujos edifícios foram adaptados para tal fim e, no grupo de qualidade do ambiente que identificámos como média, existem duas salas (L-M e G-M) cujos edifícios dos respectivos Jardins de Infância foram construídos especificamente para tal fim.

Um outro aspecto que podemos relacionar com a qualidade do ambiente prende-se com a tutela exercida por um ou outro Ministério sobre os Jardins de Infância; temos assim que para as salas V-S, M-R, N-A e C-G essa tutela é exercida pelo Ministério do Emprego e Segurança Social. No nosso caso, este aspecto parece não ter peso na qualidade do ambiente pois que,

em qualquer dos três grupos formados quanto a esta variável, existem salas cujos Jardins de Infância são tutelados por um ou outro Ministério.

Parece-nos pois que a qualidade do ambiente é uma variável que se relaciona mais com os aspectos internos inerentes a cada sala específica do que com os aspectos ligados aos Jardins de Infância onde se inserem as salas. É claro que o contexto Jardim de Infância não pode ser minimizado mas parece-nos que as variáveis estruturais e processuais verificadas numa mesma sala têm mais peso na qualidade do seu ambiente do que as variáveis estruturais e processuais verificadas no Jardim de Infância onde se insere a mesma sala.

Uma outra hipótese principal formulada para este trabalho relaciona o grau da qualidade do ambiente com o desenvolvimento de capacidades nas crianças; referimo-nos à hipótese 2 - A boa **qualidade do ambiente** dos contextos formais de Educação facilita e propicia o **desenvolvimento de capacidades** nas crianças que os frequentam.

Uma vez analisados que foram os resultados dos testes utilizados na avaliação das capacidades das crianças das 10 salas em estudo, no capítulo anterior, cabe agora fazer a sua interpretação.

Verificámos, relativamente aos resultados globais das crianças nos dois instrumentos utilizados (BIC e ECS) para avaliar as suas capacidades existirem diferenças significativas entre os três grupos de salas que definimos como possuindo altos, médios e baixos resultados na qualidade do ambiente.

Podemos constatar que, quer para um instrumento quer para outro, os resultados das crianças cujas salas possuem valores altos de qualidade do ambiente diferenciam-se significativamente dos resultados das crianças cujas salas possuem valores médios e baixos. Podemos também verificar que os resultados nos dois instrumentos não são significativamente diferentes entre as crianças das salas com valores médios e baixos na qualidade do ambiente.

Dissémos, igualmente no capítulo anterior, que as diferenças encontradas nos resultados de ambos os testes apontam para um maior desenvolvimento de capacidades nas crianças cujas salas possuem resultados mais elevados na qualidade do ambiente e mais baixos nas salas onde essa qualidade também é mais baixa, o que confirma a nossa hipótese.

Podemos ainda afirmar que as capacidades das crianças se diferenciam significativamente entre o grupo das que estão inseridas em contextos com alta qualidade do ambiente, do grupo das que se inserem em contextos com média e baixa qualidade; por outro lado as capacidades das crianças não se diferenciam significativamente quando estas estão inseridas em contextos com média e baixa qualidade. O que afirmámos aponta, de certa forma, para o facto de que um ambiente de média qualidade não produz efeitos no desenvolvimento das capacidades das crianças suficientes para as distinguir daquelas cuja inserção se faz em contextos com baixa qualidade do ambiente, mas um ambiente de alta qualidade é capaz de produzir efeitos no desenvolvimento das capacidades das crianças que as distinguem das inseridas em contextos com média e baixa qualidade e isto independentemente das crianças passarem entre 4 a 5 horas por dia no contexto (M.E.), ou o horário diário ser de 8 a 9 horas (MESS).

Especificando uma área do funcionamento da criança e factores ou aspectos dos contextos formais de Educação, formulámos a hipótese a - Existem factores principais dos contextos formais de socialização (Jardins de Infância) responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades de competência social da criança. Esses factores respeitam sobretudo à qualidade das interacções criança-criança e criança-educadora estabelecidas dentro do contexto.

Verificámos anteriormente que as crianças inseridas num contexto com resultados elevados em qualidade do ambiente possuem capacidades de competência social mais desenvolvidas do que aquelas cuja inserção se faz em contextos com baixa qualidade do ambiente. Não podemos contudo afirmar que tal competência social é devida à igualdade do ambiente, porquanto esta capacidade também é afectada pela variável estatuto socio-económico e esta varia de sala para sala. Não sabemos pois se os resultados se devem à qualidade do ambiente ou ao estatuto socio-económico.

Ainda assim, pensamos que os factores principais dos contextos formais de Educação, responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades de competência social são avaliados precisamente pela sub-escala 6 - Desenvolvimento Social (da ECERS) no que concerne à forma como é promovida uma boa auto-imagem das crianças e a ajuda que lhes é dada com vista ao estabelecimento de competências de interacção. Verificámos que os aspectos do ambiente avaliados por esta sub-escala podem afectar de forma significativa os resultados das crianças nas capacidades de competência social, isto porque as crianças das salas onde a sub-escala 6 da ECERS se manifestou com resultados altos obtiveram resultados em competência social

(medida pela ECS) também altos, diferenciando-se de forma significativa dos resultados das crianças cujas salas obtiveram baixa qualidade naquela sub-escala.

Como não podemos ter a certeza de que estes resultados se devam à qualidade do ambiente, não podemos afirmar que o desenvolvimento de capacidades de competência social nas crianças se deve à qualidade do mesmo, logo também não podemos afirmar que esta é uma variável responsável pelo desenvolvimento de competências sociais na criança.

Partindo do princípio que a qualidade de ambiente afecta positivamente as capacidades de competência social das crianças, que os factores que permitem o desenvolvimento de tais capacidades são essencialmente a oportunidade que é dada à criança de estabelecer relações adequadas com as outras crianças, a qualidade da interacção dentro da sala, quer com outras crianças quer com os adultos aí existentes, a oportunidade dada à criança para brincar livremente organizando autonomamente as suas brincadeiras e escolhendo os companheiros, a supervisão efectuada para todas as actividades de jogo livre, o tempo dedicado às actividades tanto de pequeno como de grande grupo e a ajuda que é dada à criança na resolução de conflitos e mesmo na sua prevenção; todos estes aspectos são medidos pela sub-escala da ECERS - Desenvolvimento Social.

Quanto à hipótese b - Existem factores principais dos contextos formais de socialização, Jardins de Infância, responsáveis pelo desenvolvimento de capacidades, tais como de linguagem, numéricas, de memória e perceptivo-motoras nas crianças que os frequentam, esses factores

reportam-se sobretudo à qualidade, riqueza e adequação dos materiais e das actividades desenvolvidas dentro do contexto.

Da análise dos resultados das crianças nas cinco áreas mencionadas verificamos que apenas as capacidades de linguagem e numéricas diferenciam as crianças das salas com resultados altos em qualidade do ambiente das crianças das salas com resultados baixos. Pensámos que os factores dos contextos formais de Educação, responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem e numéricas são principalmente os avaliados pela sub-escala 3. Experiências de Linguagem-Raciocínio, da ECERS, que se refere à forma como os materiais, as actividades e as interacções criança/criança ou criança/educadora são utilizadas na promoção das competências de comunicação e na aprendizagem das relações básicas (como as de medida, causa-efeito, tempo, etc.).

Com efeito podemos constatar pela análise dos resultados das crianças em capacidades de linguagem e numéricas, do teste utilizado para avaliar estas capacidades (BIC), que quando as crianças estão inseridas em salas cuja sub-escala de experiências de linguagem - raciocínio tem resultados elevados obtêm também resultados elevados naquelas capacidades; em contrapartida as crianças das salas cuja sub-escala da ECERS - Experiências de Linguagem-Raciocínio - obteve resultados baixos, obtêm também resultados baixos nas capacidades de linguagem e raciocínio, resultados esses que se diferenciam de forma significativas destas para aquelas crianças.

Podemos então afirmar que as capacidades de linguagem e numéricas são afectadas positivamente por um ambiente formal que contenha muitos materiais relacionados quer com a linguagem (livros, discos, lotos de

tamanhos), aspectos estruturais avaliados pelos itens da sub-escala 3 da ECERS. Quanto aos aspectos de processo que influenciam as capacidades referidas de forma positiva são, essencialmente, grande variedade de actividades de exprimir pensamentos, uma educadora que encoraje a linguagem expressiva e o raciocínio durante todo o tempo, actividades disponíveis regularmente com jogos e materiais estando as educadoras disponíveis para ajudar no desenvolvimento de conceitos dialogando com a criança e estimulando o seu raciocínio, uma introdução de conceitos à medida do desenvolvimento das crianças, quer individualmente quer em grupo, o uso de experiências reais como base para o desenvolvimento conceptual. Todos estes factores são avaliados pela sub-escala experiências de linguagem e raciocínio.

Nas capacidades de memória, perceptivo-motoras e estilo de aprendizagem não se verificaram diferenças entre os resultados dos grupos das crianças das 10 salas, pelo que não podemos afirmar que o grau de qualidade do ambiente do contexto formal de Educação frequentado pelas crianças influencia o desenvolvimento daquelas capacidades, ou ainda, a permanência das crianças num ambiente com graus altos ou baixos de qualidade não influencia a sua capacidade de memória, perceptivo-motora e o seu estilo de aprendizagem, isto tendo por base os resultados do nosso estudo. Este facto não significa contudo que aquelas capacidades não sejam desenvolvidas pelos contextos formais de educação, o que podemos afirmar é que elas não são desenvolvidas de forma diferenciada consoante a qualidade do ambiente.

De qualquer forma, analisando cada uma daquelas capacidades avaliadas pela BIC temos que, relativamente às capacidades de memória, este

era um sub-teste com alguns problemas de consistência interna e com uma correlação com o teste total baixa. Por outro lado a memória enquanto constructo avaliado na infância tem-se revelado pouco consistente e ainda esta capacidade parece estar mais relacionada com variáveis internas ao sujeito do que com variáveis externas que nela possam intervir.

As capacidades perceptivo-motoras avaliadas pela BIC fazem apêlo a capacidades que, no nível etário das crianças observadas, se estão a desenvolver como por exemplo a discriminação entre esquerda/direita, em baixo/em cima, aberto/fechado e alguns itens englobam todas estas dimensões; parece-nos que estes aspectos têm relação mais com o desenvolvimento em termos de maturidade e lateralidade porquanto encontramos crianças que acertam todos os itens e crianças que não acertam praticamente nenhum, do que em termos de um desenvolvimento de capacidades que podem ser desenvolvidas pelos contextos em termos de treino. Parece-nos da nossa observação do desempenho das crianças neste sub-teste que umas crianças estão prontas a resolver todos os itens mas outras, ainda que da mesma idade, não resolvem nenhum.

Ainda relativo a este tipo de capacidades parece-nos que, ao contrário das numéricas e das de linguagem, as capacidades perceptivo-motoras tanto se podem desenvolver num contexto formal de educação com a ajuda de pessoal especializado como em contextos informais de educação tais como a casa da criança ou de familiares, onde não existe pessoal especializado mas a criança ao brincar pode desenvolver este tipo de capacidades pois muitos dos brinquedos actualmente disponíveis no mercado apelam para vários tipos de discriminações, podendo a criança desenvolver tais capacidades pela interacção com estes brinquedos.

Quanto ao estilo de aprendizagem, enquanto avaliado pela BIC, apela para capacidades de concentração, para a persistência nas actividades e, de certa forma, para a relação com os colegas. É uma área do teste avaliada pela educadora e parece-nos também estar relacionada com características próprias de cada criança, mais do que com características que o contexto pode desenvolver.

Formulámos ainda uma última hipótese que se relaciona com o contributo da educadora para a qualidade do ambiente, hipótese c - **A Educadora** desempenha um papel determinante na **qualidade do ambiente** proporcionado às crianças nos contextos formais de educação.

Dizemos atrás que as variáveis estruturais e processuais observadas dentro de uma sala tinham mais peso do que as mesmas variáveis observadas no contexto mais alargado quer era o Jardim de Infância.

Verificámos que dentro de um mesmo Jardim de Infância existiam salas com qualidade do ambiente baixa e alta, embora os aspectos físicos das variáveis estruturais fossem semelhantes, tais como espaço, mobiliário e materiais disponíveis.

Verificámos igualmente que as variáveis estruturais e processuais avaliados pelas sub-escalas da ECERS que dizem directamente respeito ao ambiente de cada sala são aquelas que mais diferenciam a qualidade do ambiente.

Constatámos ainda que os aspectos do ambiente que mais influenciam o desenvolvimento de capacidades nas crianças são aspectos

essencialmente internos à sala onde estas se inserem, tendo por base quer o conjunto de materiais adequados e a sua utilização, quer o conjunto de actividades organizadas e a sua implementação e supervisão.

Embora a ECERS não avalie o papel da educadora podemos constatar que dentro de uma sala é ela a pessoa responsável pela concepção, gestão e organização de tudo o que nessa sala se passa. Verificámos que mesmo quando os planos de actividades são traçados em conjunto cada educadora é responsável pela sua aplicação na sala que coordena; desde a organização do espaço até uma postura que leva a educadora a utilizar a linguagem a todo o momento para a aprendizagem das crianças; desde a organização das actividades e dos materiais de forma funcional ou não, ao estabelecimento de um clima socio-emocional agradável ou desagradável passando por uma supervisão adequada dentro e fora da sala tudo é, parece-nos, da responsabilidade da educadora.

Pelo que atrás foi dito parece-nos que a educadora desempenha um papel determinante na qualidade do ambiente proporcionado às crianças da sala de que é responsável. Mais do que isso, cremos que a qualidade do ambiente depende mais da educadora do que das condições físicas e estruturais do Jardim de Infância ou até mesmo das condições físicas da sala que gere.

O que dissemos pode ser fundamentado analisando alguns perfis da ECERS referentes às salas, comparando-os com as condições físicas dos respectivos Jardins de Infância e das próprias salas. Podemos verificar que existem salas onde o espaço e os materiais são óptimos para a utilização com crianças da idade estudada (sala Q-J e G-M) mas onde a organização das

mesmas não se adequa a um bom funcionamento, dificultando a circulação das crianças, existindo interferências entre espaços ou zonas de interesse (cantinhos), estando os materiais organizados de tal forma que as crianças não os procuram e, ainda em alguns casos o espaço exterior não é utilizado. Por outro lado existem salas onde o espaço é pouco relativamente às crianças (M-A e T-C) mas onde foi rentabilizado, inclusive a reorganização do espaço e materiais muitas vezes proposta pelas próprias crianças é sempre efectuada com a sua colaboração e a sua participação, de onde alguns centros de interesse desaparecem para surgirem outros mais de acordo com as necessidades da criança e sobretudo com as suas capacidades, centros esses que vimos surgir sempre articulados com actividades das crianças dentro ou fora da sala. Podemos citar como exemplo a transformação do cantinho da leitura em biblioteca onde, à semelhança de uma biblioteca (Municipal) visitada, as crianças catalogaram os livros e os organizaram de forma a poderem ser "requisitados" por elas e lidos em casa pelos pais; ou então a organização de um cantinho das experiências que começou com a visita a um laboratório de uma fábrica.

É evidente que por detrás da organização, do funcionamento e essencialmente da forma como o grupo de crianças funciona, dentro ou fora da sala, está a educadora. Por tal pensamos que o seu contributo, tanto nos aspectos estruturais como nos processuais do ambiente é de extrema importância. Podemos ainda afirmar que o papel desempenhado pela educadora não se relaciona com a sua formação de origem já que nos três grupos de salas definidos quanto à qualidade do ambiente as educadoras possuem formação de escolas diversas (João de Deus, Maria Ulrich e Escolas Superiores de Educação).

Efectuámos ainda outro tipo de análise relativa aos resultados das crianças nos dois instrumentos utilizados tendo por base as variáveis sexo, estatuto socio-económico e nível intelectual.

Relativamente aos resultados na Escala de Competência Social verificamos que as raparigas são identificados como mais competentes socialmente que os rapazes; que as crianças cuja categoria socio-económica de pertença é mais elevada também foram identificados como tendo melhor competência social e ainda que as crianças com nível intelectual mais elevado também foram identificadas com melhor competência social, embora aqui a análise das médias aponte para uma diferença pouco significativa.

Relativamente aos resultados da Bury Infant Check podemos constatar que rapazes e raparigas têm o mesmo desempenho, não existindo diferenças de resultados entre os sexos; o mesmo acontece com a variável estatuto socio-económico pois também não se registaram diferenças entre os resultados das crianças que pertencem a cada uma das categorias definidas para o estatuto socio-económico; relativamente ao nível intelectual, este sim, parece afectar o desempenho das crianças e os resultados levam-nos a concluir que quanto mais alto é o nível intelectual melhores são os resultados da BIC, nomeadamente nos sub-testes capacidades de linguagem e capacidades numéricas.

Síntese do Capítulo

Procedemos à interpretação dos dados e dos resultados obtidos no nosso estudo, baseando-nos nas hipóteses formuladas. No final interpretámos ainda os resultados obtidos pelas crianças face a características específicas destas e independentes do contexto formal de Educação frequentado. Seguidamente tentaremos elaborar as conclusões deste trabalho e formular algumas perspectivas de investigação futura.

CAPÍTULO 6

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Uma vez interpretados os resultados, cabe-nos agora referir algumas conclusões gerais deste nosso trabalho e perspectivar eventuais pistas para investigações futuras.

A qualidade do ambiente proporcionado às crianças nos Jardins de Infância da cidade de Portalegre é um aspecto que varia consideravelmente consoante os Jardins de Infância e sobretudo no que se refere às salas dos mesmos.

Em todos os Jardins de Infância se manifesta grande atenção aos cuidados prestados às crianças, atenção essa retratada pelas cotações altas da sub-escala de ECERS - Rotinas/Cuidados Pessoais mas, de uma maneira geral, a atenção manifestada pelos contextos aos adultos é de alguma forma descuidada. As cotações baixas, na sub-escala Necessidades dos Adultos prova este facto. Daqui podemos concluir que os contextos estão mais centrados nas crianças do que propriamente nos adultos, quer estes sejam educadoras ou pais. Relacionado com as crianças notámos, em todos os Jardins de Infância, boa organização da chegada e saída porquanto em quase todos eles os pais deixam as suas crianças ou as vão buscar à porta da sala onde se encontram, aspecto a que não será alheio o facto de nesta cidade

ainda se conservar uma qualidade de vida ambiental que permite certa disponibilidade aos pais para "perderem" um pouco do seu tempo à chegada e saída dos seus filhos dos contextos que para eles escolheram. Daqui que certa preocupação com as crianças por parte de todos os Jardins de Infância seja, de certo modo, uma consequência da "permanente" circulação dos pais dentro dos contextos, o que pode funcionar como controle desses cuidados e atenção prestados pelos Jardins de Infância. Ainda que não existam espaços para os adultos e preocupação com as necessidades dos pais, estes entram todos os dias dentro dos contextos e eles próprios estabelecem interações uns com os outros, aspectos provavelmente não tão frequentes numa grande cidade onde o tempo é sempre escasso e o trocar de impressões raramente tem lugar.

Constatámos pois que existe um certo controle e até o conhecimento geral de todos os pais acerca do funcionamento das instituições de Educação de Infância, factor essencial para a decisão da "entrega" dos seus filhos a uma ou outra dessas instituições. Daqui talvez o facto de todas elas se assemelharem neste aspecto relativo aos cuidados prestados e existir uma certa homogeneidade de funcionamento.

As grandes variações na qualidade do ambiente prestado às crianças manifestam-se sobretudo entre as salas e referem-se tanto aos aspectos estruturais como aos aspectos funcionais inerentes a todas as actividades aí desenvolvidas. Deste modo são os factores ligados à sala que determinam a alta ou baixa qualidade do ambiente e não tanto os aspectos inerentes aos Jardins de Infância, como aliás afirmámos ao fundamentar a hipótese de que existiriam diferentes graus de qualidade do ambiente proporcionados pelos Jardins de Infância de Portalegre; não podemos contudo descurar estes últimos, pois eles também são importantes.

Numa perspectiva futura fica-nos a curiosidade de sabermos como se "comportarão" os Jardins de Infância numa grande cidade face aos cuidados prestados às crianças, nomeadamente os relacionados com a sub-escala Rotinas/Cuidados Pessoais, mas também aos outros, pois afigura-se-nos que o contexto que é uma grande ou pequena cidade influenciará a qualidade do ambiente oferecido às suas crianças, nomeadamente ao nível dos Jardins de Infância, pelo que nos parece interessante a reprodução deste nosso estudo num contexto de grande cidade.

Uma outra conclusão que podemos retirar é a de que um contexto formal de Educação com alta qualidade do ambiente proporciona às crianças que o frequentam o desenvolvimento de capacidades que identificámos como pré-requisitos para a sua escolaridade futura e que, no nosso caso, se referem a capacidades de linguagem, numéricas e possivelmente de competência social, capacidades estas não desenvolvidas de forma significativa por um médio e baixo ambiente, o que significará que apenas um ambiente com alta qualidade desenvolve tais capacidades, não sendo o ambiente de média qualidade suficiente para as desenvolver.

Verificamos igualmente que os factores que mais contribuem para a qualidade do ambiente são aqueles que se relacionam directamente com as variáveis estruturais e processuais inerentes às salas onde as crianças estão inseridas e que se referem sobretudo às interacções estabelecidas entre criança-criança e criança-educadora e às actividades que apelam para o raciocínio e linguagem da criança, ajudando-a na aprendizagem de relações básicas como as de medida, causa-efeito, tempo e relações numéricas, afinal aquilo a que Piaget (cit. por Clermont, 1978) chamou conhecimento social e

lógico-matemático e que será precioso nas aprendizagens futuras da criança, principalmente as de leitura, escrita e do cálculo.

De igual modo verificámos que a educadora tem um papel primordial na qualidade do ambiente que proporciona às crianças da sua sala, pois é ela que gere quer as variáveis de ordem estrutural quer as de ordem processual. Vimos que esse papel é independente da formação de base da educadora, do tempo que esta passa com as crianças, da tutela exercida por um ou outro Ministério e até, em alguns casos, das condições inerentes aos próprios Jardins de Infância. Pareceu-nos que o que leva a educadora a proporcionar uma boa qualidade do ambiente às crianças é essencialmente a sua concepção do desenvolvimento da criança, da forma como esse desenvolvimento se processa e, sobretudo, a sua concepção do que é ou deve ser o Jardim de Infância para a criança.

Pareceu-nos ainda que existem diferentes atitudes das educadoras face à criança e à forma como esta se desenvolve bem assim como à Educação Pré-Escolar, consoante a educadora proporciona uma alta ou baixa qualidade do ambiente, daqui que achemos interesse em estudar as atitudes das educadoras relacionando-as com a qualidade do ambiente. O estudo das atitudes das educadoras face à criança em desenvolvimento e à Educação de Infância, simultâneo ao estudo da qualidade do ambiente, ajudar-nos-ia certamente a compreender melhor o papel destas profissionais da Educação na qualidade do ambiente proporcionado às crianças. A observação das actividades desenvolvidas pelas educadoras também se nos afigura um método pertinente face á avaliação do seu contributo para a qualidade do ambiente.

Podemos concluir que a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil se mostrou sensível às diferenças entre as salas de diversos graus de qualidade, tal como afirmámos quando da sua apresentação. Por outro lado este instrumento manifestou-se de grande utilidade face aos nossos objectivos, uma vez que a avaliação do ambiente infantil se reveste de alguma complexidade e sem este instrumento tornar-se-ia muito difícil a nossa tarefa. Graças a ele pudémos identificar os factores principais dos contextos de socialização infantil responsáveis pela qualidade do ambiente.

Numa perspectiva futura parece-nos adequado o uso desta escala num projecto de investigação/acção que tenha por base a melhoria da qualidade do ambiente nos contextos formais de Educação para crianças e simultaneamente a formação das profissionais de Educação Pré-Escolar, até porque a formação profissional nos pareceu deficiente em relação aos Jardins de Infância estudados, o que também foi salientado pelas autoras da adaptação deste instrumento para Portugal em relação à generalidade da formação posta ao dispôr das Educadoras de Infância.

Relativamente à Escala de Competência Social de Kohn e Rosman, pela primeira vez adaptada e aplicada em populações portuguesas, não podemos afirmar que ela se mostra sensível às diferenças de competência social das crianças inseridas em contextos com diferentes graus de qualidade do ambiente e, desde logo, à própria qualidade do ambiente.

Constatámos ainda que a ECS discrimina igualmente as crianças quanto ao sexo, embora tenhamos dúvidas se as raparigas serão de facto mais competentes socialmente que os rapazes ou se este facto é devido a concepções prévias das educadoras que as levam a classificar como mais

competentes as raparigas. De qualquer modo num estudo recente, Greenberger e O'Neil (1992) também referem resultados semelhantes em que as educadoras vêem as raparigas mais favoravelmente do que os rapazes quanto ao comportamento. Provavelmente tal facto pode dever-se a um maior controlo das raparigas por parte do meio social.

Concluimos também que a escala discrimina entre as categorias socio-económicas estabelecidas e que essa diferenciação é mais acentuada quanto às categorias socio-culturais, já que as diferenças mais notórias se verificam entre os grupos de crianças que têm uma categoria de pertença onde a formação académica é mais elevada e aquelas onde a mesma formação é mais baixa.

Parece-nos então que este instrumento se revela adequado para avaliar as crianças quanto à competência social. De qualquer forma o instrumento em causa requer muito cuidado na sua aplicação e sobretudo nas instruções dadas à educadora; deve efectuar-se um treino prévio antes da aplicação definitiva mas revestindo-se este do cuidado necessário para não induzir os resultados.

A continuação do estudo deste instrumento é merecedora do maior interesse. A análise minuciosa de cada factor da escala, a distribuição dos itens por esses factores, a análise de um ou outro item com correlações mais baixas e a relação da escala com a qualidade do ambiente, controlando a variável estatuto socio-económico, tornar-se-iam de grande utilidade para uma estandarização definitiva deste instrumento, estandarização essa que implica a sua aplicação a um número maior de crianças mas que, em utilizações

futuras da escala, se tornaria de grande interesse já que proporcionaria uma maior segurança nos resultados.

Quanto ao outro instrumento utilizado, o Bury Infant Check, verificámos que também este discrimina as crianças mas só relativamente a dois dos seus sub-testes (capacidades de linguagem e capacidades numéricas). De qualquer modo concluímos que este instrumento é válido para avaliação das capacidades das crianças e reveste-se de interesse o seu estudo aprofundado quanto à detecção de dificuldades posteriores na escolaridade, objectivo para que foi inicialmente criado. Para tal, o estudo da sua validade preditiva e faceal parece-nos de grande interesse já que, relativamente a este objectivo, não dispomos em Portugal de instrumento que lhe respeite. Compete-nos todavia salientar que o estudo proposto não se relaciona com os objectivos deste trabalho, não sendo contudo de desprezar face aos objectivos para os quais o Bury Infant Check foi concebido.

Evocando a terminologia da Bronfenbrenner (1983) elaborámos um trabalho que se pode classificar como o estudo de um microssistema. Em termos do alargamento da investigação parece-nos pertinente a continuação da mesma mas agora efectuando um estudo que poderíamos classificar como de mesossistema, ou seja, perceber a influência que tem a qualidade do ambiente proporcionado às crianças na Jardim de Infância nos seus desempenhos na escola primária.

Este estudo consistiria então na avaliação de um outro microssistema, a escola primária, e na avaliação das crianças nesse mesmo microssistema relacionando-a com a qualidade dos contextos formais de educação frequentados anteriormente.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, L.W., RYAN, D.W., SHAPIRO, B.J. (eds.), (1989), **The IEA Classroom Environment Study**. Oxford: Pergamon Press.

BAIRRÃO, J., ABREU, S., LEAL, T. (1989). **A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil - Contributo para o estudo da qualidade de vida de crianças dos 3 aos 6 anos em contextos formais de Educação -** In, **Psicologia e Educação - Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação**, Porto, Associação dos Psicólogos Portugueses.

BAIRRÃO, J.; BARBOSA, M., et.al. (1990) - **Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos**, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BAIRRÃO, J., et. al., (1989). **IEA Preprimary Project - Sondagem nacional dos contextos de socialização para crianças de 4 anos de idade**, in **Psicologia e Educação - Actas do Encontro Nacional de Intervenção Psicológica na Educação**, Porto, Associação dos Psicólogos Portugueses.

BAIRRÃO, J. (1992) - **Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação: O Caso da Educação e Cuidados Pré-Escolares**. Inovação; vol. 5, 1, 39-55.

BAIRRÃO, J. (1991) - **Breve apresentação do projecto pré-primário.** Noesis, 19, 24-25.

BAIRRÃO, J. (1990) - **A Educação Pré-Escolar em Zonas Desfavorecidas - Encontro sobre Educação Pré-Escolar,** Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. Policopiado.

BAIRRÃO, J., et.al. (1990) - **Como são frequentados os contextos de socialização pelas crianças de quatro anos em Portugal.** Braga, Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica. Policopiado.

BAIRRÃO (1989), Projecto Amadora - **Modelos de Intervenção de desenvolvimento social em Serviços Oficiais.** Lisboa. Policopiado.

BAIRRÃO, J. (1988) - **IEA Preprimary Project - O estudo pré-primário - Aspectos Conceptuais e Metodológicos. Contributos para a Educação Pré-Escolar.** Comunicação apresentada no Encontro de Educação Pré-Escolar e Formação de Educadores de Infância. Faro. Policopiado.

BRONFENBRENNER, U., (1979) - **The ecological of human education.** Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London England.

BRONFENBRENNER, U. (1977), **Ecological Factors in human development in retrospect and prospect.** In Harry McGurk (Ed.) - Ecological factors in human development. Amsterdam North. Holland Perplishing Co.

BRONFENBRENNER, U. (1983), "**The evolution of environmental models developmental research**". In P.H. Mussen (serie Ed.) and W. Kessen (vol. Ed.) 1983, Handbook of child psychology, vol. 1, New York: Wiley.

BRONFENBRENNER, V. (1976), **The Experimental Ecology of Education**. Educational Researcher, vol. 9, p.5-15.

BURILLO, F.J. e ARAGONÉS, J. I. (1986), **Introducción a la psicologia ambiental**, Madrid. Alianza editorial.

CAMPOS, B. (1986), **A formação participante de não profissionais para a inovação em Educação Infantil**. Análise Psicológica. Série V, 1, p.155-168.

CAMPOS, B. (1987), **Promoção do Desenvolvimento Psicológico Mediante Transformação Ecológica**. Revista de Psicologia e Ciências da Educação, 2, p.7-16.

CAMPOS, B., LEMOS, M. (1987), **Promoção do Desenvolvimento Psicológico Mediante Transformação Ecológica**. Revista de Psicologia e Ciências de Educação, 2, 7-16.

CANELLAS, A.J.C. (1986), **"Ecologia de la educación Preescolar"**. In Cerezo, S.S. 1986, Enciclopedia de la Educación Preescolar, Vol. II, Madrid: Diagonal/Santillana.

CLERMONT, P. (1978), **Desenvolvimento da inteligência e interacção social**. Lisboa. Instituto Piaget.

CORREIA, I. (1981), "Educação Pré-Escolar" In SILVA, M. e TAMEN, M., (1991), **Sistema de Ensino em Portugal**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Diário da República nº 542/1984. Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

EVANS, D. (1975), **Contemporary Influences in Early Childhood Education**. New York, Holt, Rinehart and Winston, I.N.C.

FIELD, T. (1991) , **Quality Infant Day-Care and Grade School Behavior and Performance**. Child Development, 62, 863-870.

FREEMAN, F. (1974), **Teoria e Prática dos Testes Psicológicos**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GOTTFRIED, A. W. (ed.), (1984), **Home Environment and Early Cognitive Development - Longitudinal Research**, London, Academic Press I.N.C.

HARMS, T. (1991), **The Assessment of Quality in Child Can Settings**, University of North Carolina at Chapel Hill, Policopiado.

HARMS, T.; CLIFFORD, R. (1980), **Early childhood environment rating scale**, Columbia University, New York and London: Teachers College Press.

HARMS, T., CLIFFORD, R., (1988), **Assessing Quality in Day Care**. Annual Conference, National Association for the Education of young children. November, Aneheim, California. Policopiado.

KAMII, C. (s/d), **A Teoria de Piaget e a educação Pré-Escolar**, Lisboa, Instituto Piaget.

KAMII, C. (1971), **Evaluation of learning in Preschool Education: Socio-emotional, Perceptual-Motor and Cognitive Development**. in BLOOM, B., Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York, McGraw-Hill Book, Company.

KAMII, C.; DeVries, R., (1980). **Group games in early education: implications of Piaget's theory**, Washington, Nacional Association of the Education of Young Children.

KATZ, L.G., MOHANTY, C.T., (1985), **"Early Childhood Education"**. In HUSEN, T. The International Encyclopedia of Education Research and Studies, vol.3, Oxford: Pergamon Press.

KATZ, L. (1992), **Multiple Perspectives on the Quality of Early Childhood Programs**. A paper Prepared for the second European Conference on the Quality of Early Childhood Education. August, 1992. Worcester College of Higher Education. Worcester, England. V.K., Policopiado.

KOHN, M.; ROSMAN, B. (1972), **A Social Competence Scale and Sympton Checklist for the Preschool Child. Factor Dimensions, their Cross-Instrument Generality and longitudinal Persistence**. Development Psychology, vol. 6, 3: 430-444.

KOHN, M.; ROSMAN, B. (1973), **A Two-Factor Model of Emotional Disturbance in the Young Child: validity and scruning efficiency**. Child Psychol. Psycheat., vol.14, 31-56.

KONTOS, J. (1991), **Child Care Quality, Family Background, and Childrens Development**. Early Childhood Research Quarterly, 6, 249-262.

LUKE, A.S., MEURON, M., (1976), **Étude naturaliste du fonctionnement de l'educatrice à l'âge préscolaire: implications préventives**. Enfance, Janvier-Avril, 77-97.

McCARTNEY, K., PHILLIPS, D., SCARR, S., (1987), **Child-Care Quality and Children's Social Development**, Developmental Psychology, vol. 23, 4, 537-543.

MINCEY, E.B., (1982), **The preschool as an ecological aproach to early childhood education**. Early Child Development and Care, vol. 9, 45-63.

MIRANDA, G.L.F., SILVA, M.I.L. (1985), **Organização e Dinamização de Meios Educativos para o Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural**. In Intervenção Psicológica na Educação, Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.

MOOS, R.H., (1987), **Evaluating Educational Environments**. San Francisco. London, Jossey-Bass Publishers.

MORGADO, L., (1988), **Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas**. Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica.

OLMSTED, P.P., WEIKART, D.P., (1989), **How Nations Serve Young Children: Profiles of child Care and Education in 14 Countries**. Ypsilanti, Higt/Scope Press Editor.

PEARSON, L.; QUINN, J. (1986), **Bury Infant Check, Teacher's Manual**, Oxford: NFER-NELSON Publishing Company, Ltd.

PLAISANCE, E. (1986), **L'enfant, la maternelle, la société**. Paris, Presses Universitaires de France.

PINTO, L. (s/) - **A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil - (E.C.E.R.S.)** - Relatório Final, Policopiado.

ROSSBACH, H-G., CLIFFORD, R.M., & HARMS, T. (1991), **Dimensions of Learnign environments: Cross-national validation of the Early Childhood Environment Rating Scale**. Paper presented at the AERA Annual Conference, Chicago, IL.

SILVA, I.L. (1991), **Projecto de Alcácer**. Noesis, 19, 40-42.

Standards for educational and psychological testing. (1985). Washington, D.C.: American Psychological Association.

STATSOFT (1991), **Manual do Programa CSS - Statistica** (Hamburg, Germany) - copyright. Statsoft.

STUKÁT, K., (1970), **Current Trends in European Pre-School Research, with particular regard to compensatory education**. Windsor, NFER Publishing Company Ltd.

Taxonomia de contextos (1992), European Childhood Care and Education, Equipa da ECCE, Lisboa.

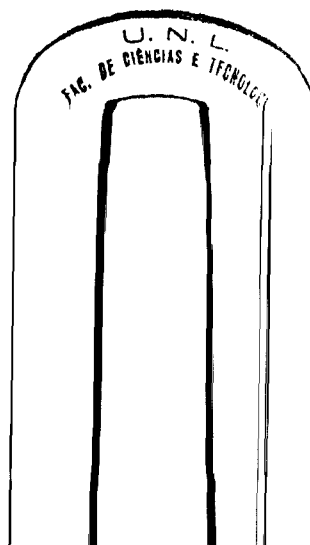
TUCKMAN, B. W., (1978), **Conducting Educational Research**. New York, Harcourt Brace Jovanovich. Inc.

VASCONCELOS, T. (1990) - **Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: Que pensam os Educadores**. Aprender, 11, 38-44.

VASCONCELOS, T. (1990), **Prática Adequada em Termos do Desenvolvimento em Programas para a 1ª e a 2ª Infância**. Cadernos de Educação de Infância, nº12:8-13, nº13: 14-18, nº14:18-21 e nº15:10-15. (Tradução de Bredekamp, S. (ed.), (1987), Edição da National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.).

VIEIRA, I. e COUTINHO, L. (1991) - **À Descoberta do Ser Criança, Construindo a Comunidade no Meio Rural**. Noesis, 19, 44-45.

ZAZZO, R.; GILLY, M.; VERBA-RAD, M. (1976), **Nova Escala Métrica da Inteligência**. vol. I e II. tradução de BAIRRÃO, J. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.



STATSOFT (1991), **Manual do Programa CSS - Statistica** (Hamburg, Germany) - copyright. Statsoft.

STUKÁT, K., (1970), **Current Trends in European Pre-School Research, with particular regard to compensatory education**. Windsor, NFER Publishing Company Ltd.

Taxonomia de contextos (1992), European Childhood Care and Education, Equipa da ECCE, Lisboa.

TUCKMAN, B. W., (1978), **Conducting Educational Research**. New York, Harcourt Brace Jovanovich. Inc.

VASCONCELOS, T. (1990) - **Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: Que pensam os Educadores**. Aprender; 11, 38-44.

VASCONCELOS, T. (1990), **Prática Adequada em Termos do Desenvolvimento em Programas para a 1ª e a 2ª Infância**. Cadernos de Educação de Infância, nº12:8-13, nº13: 14-18, nº14:18-21 e nº15:10-15. (Tradução de Bredekamp, S. (ed.), (1987), Edição da National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.).

VIEIRA, I. e COUTINHO, L. (1991) - **À Descoberta do Ser Criança, Construindo a Comunidade no Meio Rural**. Noesis, 19, 44-45.

ZAZZO, R.; GILLY, M.; VERBA-RAD, M. (1976), **Nova Escala Métrica da Inteligência**. vol. I e II. tradução de BAIRRÃO, J. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

